

Fabienne Rodrigues Resende

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e Secundário

“Professora, hoje vamos fazer esquemas?”

**A utilização do *FreeMind* para a superação de dificuldades de
aprendizagem em História e Geografia**

Ano Letivo 2012/2013

Orientadora: Cláudia Pinto Ribeiro

Coorientador: António Alberto Teixeira Gomes

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/

Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

É consensual que as novas tecnologias ganham cada vez mais espaço e importância no mundo atual e que podem proporcionar ao professor e ao aluno novas e diversificadas estratégias de aprendizagem. Por isso, considera-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão promover a criação de ambientes de trabalho construtivistas, motivadores e de sucesso na aprendizagem, bem como no desenvolvimento integral da formação dos alunos de hoje confrontados com um mercado de trabalho em constante mudança e transformação.

Assim, o trabalho que se apresenta visa partilhar a experiência da utilização de um programa informático - FreeMind - muito útil e prático procurando ser atrativo na elaboração de esquemas mentais no campo educacional. Pretende-se, com este estudo, compreender se a introdução desta ferramenta de aprendizagem (FreeMind) é uma boa metodologia para ser utilizada pelo professor e para ajudar os alunos a superarem eventuais dificuldades, nas disciplinas de História e Geografia.

O estudo empírico foi aplicado a seis alunos de uma turma do nono ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 14-16 anos, no ano letivo de 2012/2013, na escola secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares. Para a sua realização recorreu-se a metodologias de análise qualitativa e quantitativa, incorporando vários instrumentos de recolha de dados, entre os quais, os esquemas temáticos realizados pelos alunos, fichas de avaliação formativa e sumativa, reflexões em torno da utilização do FreeMind e uma entrevista final, cuja análise permitiu identificar potenciais aspetos justificativos da perceção dos alunos constituintes da amostra.

Com efeito, através da análise dos dados ficou evidente que a partir do programa FreeMind, os alunos construíram o seu próprio conhecimento constituindo uma maneira de organizarem as ideias sobre os conteúdos de uma determinada temática, já que se tratam de alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem e alguma carência de motivação.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), FreeMind, História, Geografia.

Abstract

It's consensual that the new technologies gain more and more space and importance in current world which may supply to the teacher and its students new and diversified strategies of learning. Therefore, it is considered that Technologies of Information and Communication (TIC) shall promote the creation of environments of constructivist's works, motivators and successfully in learning, as well in the whole development of the formation of students confronted by a labor market in constant change and transformation.

Thus, this paper aims to share the experience of the use of an informatics program – FreeMind – useful and practical, trying to be attractive in the elaboration of mental schemes in the educational field. We tried to understand if the introduction of this learning tool (FreeMind) would be a good methodology to be used by the professor and if it could help the students to overcome eventual difficulties in the learning of History and Geography.

The empirical study was applied to six students from one class of the 9th grade with ages comprised between 14-16 years, in the academic year 2012/2013, in the school secundária Dr Joaquim Gomes Ferreira Alves in Valadares. To perform this study I used qualitative and quantitative analysis methodology, embodying many tools of collecting data, including thematic schemes performed by the students, worksheets and evaluation tests, reflections about the exploitation of FreeMind and a final interview, whose analysis allowed us to identify potential aspects that justify the perception of students of the sample.

Indeed, trough the analysis of data shows evidently that, based on the program FreeMind, students built their own knowledge, which is a way of organizing the ideas about the contents of some theme, since we are talking about students with several difficulties of learning and lack of motivation.

Keywords: Technologies of Information and Communication (TIC), FreeMind, History, Geography.

Agradecimentos

Nesta fase final, não poderia deixar de dedicar algumas palavras sinceras de gratidão a todos os que me acompanharam ao longo deste moroso percurso e que contribuíram e tornaram possível esta investigação:

Começo por agradecer aos meus pais, por todos os sacrifícios que fizeram por mim, pelo apoio e incentivo que sempre me deram ao longo desta caminhada e compreensão pelos momentos de ausência.

Agradeço à minha irmã que, apesar de estar longe, sempre me incentivou e aconselhou.

Ao meu namorado, agradeço por ter estado sempre a meu lado, pelas palavras de incentivo e de conforto, pela compreensão, paciência e pela confiança que sempre depositou em mim transmitindo-me força e coragem para continuar.

O meu agradecimento especial vai para a orientadora deste relatório de estágio, a Doutora Cláudia Ribeiro. Agradeço-lhe o apoio profissional e pessoal, a simpatia, amizade, carinho, incentivo, disponibilidade e confiança que depositou em mim e no meu trabalho e sem a qual a realização do mesmo não teria sido possível. Foi uma honra!

Agradeço ao coorientador Doutor António Alberto Gomes, pela colaboração, simpatia e disponibilidade demonstrada ao longo deste percurso. O meu Muito Obrigado!

À minha melhor amiga, Daniela de Sousa Gonçalves, que sempre acreditou nas minhas capacidades e que sempre esteve presente em todos os momentos importantes da minha vida, agradeço as palavras de incentivo, a amizade, o apoio, a força e a coragem que me deu ao longo deste percurso.

À minha companheira de estágio Daniela Primo, agradeço a amizade, a coragem que me transmitiu para continuar, a disponibilidade para tudo o que necessitei, o estímulo e o

apoio que me deu ao longo deste percurso.

Agradeço à escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, ao professor da disciplina de TIC (Carlos Gomes) às professoras orientadoras da escola (Maria Albertina Viana e Isabel Ribeiro) pelo contributo e acesso à documentação e informação.

Aos alunos, a minha palavra de gratidão pelo interesse, esforço e dedicação que revelaram ao longo das tarefas propostas.

Agradeço os meus colegas de estágio Tiago Moreira e Tiago Silva, pela amizade recebida ao longo deste exigente e *longo* ano letivo.

A estas grandiosas pessoas um MUITO OBRIGADA!

Índice

| | |
|--|----|
| Resumo..... | 2 |
| Abstract | 3 |
| Agradecimentos..... | 4 |
| Índice..... | 6 |
| Introdução | 9 |
| Capítulo I: Enquadramento Teórico..... | 14 |
| 1. As TIC na escola | 15 |
| 1.1. As TIC em contexto educativo | 15 |
| 1.2. O computador como recurso motivador | 19 |
| 1.3. As TIC e o papel do Professor..... | 22 |
| 1.4. Riscos e oportunidades..... | 25 |
| 2. Pedagogia diferenciada | 27 |
| 2.1. Contextos de aplicação..... | 29 |
| 2.2. Limitações de aplicações..... | 30 |
| 3. Breve descrição do programa FreeMind | 33 |
| 3.1. O FreeMind | 33 |
| 3.2. Mapas conceptuais: o que são? | 36 |
| Capítulo II: Enquadramento Metodológico..... | 40 |
| 1. Contexto | 41 |
| a) Caraterização da escola | 41 |
| b) A amostra | 43 |
| 2. Procedimentos metodológicos..... | 46 |
| 3. Apresentação e análise dos resultados..... | 59 |
| 3.1. O projeto FreeMind visto pelos alunos | 67 |
| Considerações finais..... | 70 |
| Referências bibliográficas | 73 |
| Anexos..... | 77 |
| Anexo 1-Reflexões | 78 |
| Anexo 2-Eschema de História sobre a “Crise de 1929” produzido pelos alunos A e F..... | 85 |
| Anexo 2.1-Eschema de História sobre a “Crise de 1929” produzido pelos alunos B e C .. | 86 |
| Anexo 2.2-Eschema de História sobre a “Crise de 1929” produzido pelas alunas D e E ... | 87 |
| Anexo 3-Teste de Avaliação de História relativo à “Crise de 1929” | 88 |
| Anexo 3.1-Grelha de Correção..... | 93 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 4-Esquema de História sobre o “Salazarismo” produzido pelos alunos A e F | 95 |
| Anexo 4.1-Esquema de História sobre o “Salazarismo” produzido pelos alunos B e C | 96 |
| Anexo 4.2-Esquema de História sobre o “Salazarismo” produzido pelas alunas D e E | 97 |
| Anexo 5-Teste de Avaliação de História relativo ao “Salazarismo” | 98 |
| Anexo 5.1-Grelha de Correção..... | 102 |
| Anexo 6-Esquema de História sobre a “Segunda Guerra Mundial” produzido pelos alunos A e F | 104 |
| Anexo 6.1-Esquema de História sobre a “Segunda Guerra Mundial” produzido pelos alunos B e C | 105 |
| Anexo 6.2-Esquema de História sobre a “Segunda Guerra Mundial” produzido pelas alunas D e E..... | 106 |
| Anexo 7-Teste de História relativo à “Segunda Guerra Mundial” | 107 |
| Anexo 7.1-Grelha de Correção..... | 111 |
| Anexo 8-Esquema de Geografia sobre “O Aquecimento Global e as suas consequências” produzido pelos alunos A e F | 113 |
| Anexo 8.1-Esquema de Geografia sobre “O Aquecimento Global e as suas consequências” produzido pelos alunos B e C..... | 114 |
| Anexo 8.2-Esquema de Geografia sobre “O Aquecimento Global e as suas consequências” produzido pelas alunas D e E | 115 |
| Anexo 9-Primeira Ficha de Trabalho de Geografia | 116 |
| Anexo 9.1-Grelha de Correção..... | 119 |
| Anexo 10-Esquema de Geografia sobre “As Estratégias de Preservação do Património” produzido pelos alunos A e F | 120 |
| Anexo 10.1-Esquema de Geografia sobre “As Estratégias de Preservação do Património” produzido pelos alunos B e C..... | 121 |
| Anexo 10.2-Esquema de Geografia sobre “As Estratégias de Preservação do Património” produzido pelas alunas D e E | 122 |
| Anexo 11-Segunda Ficha de Trabalho de Geografia | 123 |
| Anexo 11.1-Grelha de Correção..... | 124 |
| Anexo 12-Pauta de Avaliação com as classificações finais de História relativas ao 1º Período | 125 |
| Anexo 12.1-Pauta de Avaliação com as classificações finais de História relativas ao 2º Período | 126 |
| Anexo 12.2-Pauta de Avaliação com as classificações finais de História relativas ao 3º Período | 127 |
| Anexo 13-Pauta de Avaliação com as classificações finais de Geografia relativas ao 1º Período | 128 |
| Anexo 13.1-Pauta de Avaliação com as classificações finais de Geografia relativas ao 2º Período | 129 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 13.2-Pauta de Avaliação com as classificações finais de Geografia relativas ao 3º Período | 130 |
| Anexo 14-Entrevista Final | 131 |

Introdução

"[...]As Tecnologias da Informação e Comunicação proporcionam um desenvolvimento integral das crianças, o mais de acordo possível com as exigências do meio onde estão inseridas e, por outro lado, tirar partido de todas as vantagens desta tecnologia que começa a ser encarada como um importantíssimo recurso educativo, com múltiplas capacidades e potencialidades a diversos níveis [...]. (Santos, 2006, p. 108).

Durante o estágio profissional realizado na escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do EB e ES, frequentado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tomei contacto com alguns dados que incitaram a minha reflexão.

Com efeito, um dos elementos mais marcantes e de grande impacto nas sociedades atuais foi, sem dúvida, a revolução tecnológica que originou uma nova era, a Era da Informação ou Sociedade do Conhecimento. Perante todas estas alterações, torna-se fundamental repensar a ação educativa adaptando-a a esta nova realidade e aos seus desafios. Deste modo, dada a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nos nossos dias, coloquei a questão de saber qual o contributo do *software* educativo na melhoria das aprendizagens, nomeadamente nas disciplinas de História e Geografia, no sentido de promover o sucesso educativo dos aprendentes.

De acordo com a afirmação de Santos, colocada em epígrafe, a verdade é que tendo em conta a atual sociedade em constante mudança, onde é indubitável o desenvolvimento tecnológico, surge a necessidade premente de colocar os discentes em contacto com as TIC, que se assumem essenciais para o sucesso em diferentes áreas da vida. "A escola é considerada como o local de educação privilegiado pela sociedade dos nossos dias, que atribui a essa instituição a responsabilidade quase exclusiva no que se relaciona com a formação e educação dos jovens" (Santos, 2006, p. 13). Por isso, a escola enquanto instituição social, não pode ficar indiferente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Estas tecnologias constituem uma realidade para o ensino das várias disciplinas, existindo fortes argumentos que justificam a entrada do computador na escola. Os estudantes da sociedade atual são, como afirma Prenski (2001, p. 1), "os nossos alunos nativos digitais que representam uma geração que nasceu e cresceu

com a singularidade de estar imersa em tecnologia digital e essa tecnologia faz parte da vida deles". Mas, é fundamental realçar a importância de uma correta utilização, integração e exploração no processo de ensino aprendizagem para que estes instrumentos se revelem eficazes na aprendizagem em diferentes áreas curriculares. A tecnologia, sem dúvida, alterou significativamente “os modos como se trabalha, comunica, sociabiliza e até ao nível do entretenimento” (Pereira, 2009, p. 6). Assim, face a esta problemática, a escola tem o dever de perceber que mudanças são essas adaptando-se e proporcionando aos aprendentes os meios que vão ao encontro dos novos modos de aprender e agir. Aliás, ao consultar o documento do Currículo Nacional para o Ensino Básico: Competências Essenciais¹, as TIC são referenciadas como um conjunto de ações a desenvolver por cada professor com vista ao desenvolvimento de algumas das competências gerais e, como tal, não deverão, ser descuradas pelas práticas docente.

No sentido de estudar o contributo das TIC no processo de ensino aprendizagem e na busca de estratégias capazes de reverter o insucesso dos alunos nas disciplinas de História e Geografia, pretendo demonstrar que o computador, nomeadamente o *software* educativo FreeMind², pode ser um recurso útil e com muitas potencialidades. Estas potencialidades verificam-se, principalmente, pela possibilidade de se elaborarem esquemas de uma maneira diferente e, sobretudo, motivadora favorecendo a compreensão e aprendizagem dos conceitos e conteúdos envolvidos, bem como superando as dificuldades acerca dos mesmos através de uma *aprendizagem significativa* – o conceito básico da teoria de David Ausubel. Esta aprendizagem, defende que um bom ensino deve ser construtivista capaz de gerar um conhecimento amplo e significativo para o sujeito em detrimento de uma aprendizagem puramente mecânica (Ausubel, 2003).

Segundo Moreira (s.d, p. 5), “a aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspetos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, ideias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação”. Moreira afirma que esses aspetos relevantes da estrutura cognitiva são

¹ Disponível online em:
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf

² <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>

designados, por Ausubel, de “subsunçores”. Sendo assim, Moreira (s.d, p. 5) salienta que “na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, isto é os subsunçores adquirem novos significados e formam-se também outros. Assim, durante a aprendizagem significativa a estrutura cognitiva está em constante reestruturação. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído”.

Realço também a opinião de Jonassen (2007, citado por Caldas, 2011, p. 57), relativamente à aprendizagem significativa que, na sua opinião é “ativa porque os alunos interagem manipulando objetos, observam as reações e interpretam os resultados; é construtiva, dado que os alunos constroem o seu próprio conhecimento; intencional, uma vez que há articulação por parte dos alunos de forma reflexiva e reguladora de forma a tomar decisões, definir estratégias com vista a atingir os objetivos; autêntica, porque os alunos realizam atividades de aprendizagem; cooperativa, porque a realização da tarefa em grupo implica negociação da compreensão, expectativas e métodos.”

Desta forma, a aprendizagem significativa deve ser um processo dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e amplifiquem os conhecimentos aprendendo de uma forma significativa.

No sentido de desenvolver um estudo que unisse todos os princípios descritos anteriormente, definiu-se um conjunto de objetivos fundamentais para o cumprimento desta investigação, são eles:

- Mostrar o uso do programa FreeMind como recurso motivador e facilitador do processo ensino-aprendizagem dos alunos e promotor de aprendizagens significativas;
- Potenciar nos alunos a pesquisa, a descoberta, a construção do próprio saber e o domínio da linguagem oral e escrita;
- Promover o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem com tecnologias em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e falta de motivação.

Assim, definidos os objetivos e procurando cumpri-los de forma mais profícua possível, estruturei o presente estudo numa lógica sequencial dividida em dois grandes capítulos. O primeiro capítulo descreve todo o enquadramento teórico que serviu de

base para a realização e preparação deste relatório e o segundo capítulo é subjacente ao enquadramento metodológico, no qual relato o contexto em que se inseriu a aplicação deste estudo empírico e as técnicas que possibilitaram a aferição das minhas intenções e convicções. Tendo em conta o caráter bidisciplinar do estágio, o desenvolvimento do presente estudo foi aplicado a seis alunos de uma turma do 9.º ano de escolaridade que apresentam dificuldades de aprendizagem e falta de motivação, e que são os mesmos quer em História quer em Geografia, constituindo assim a amostra do meu estudo empírico.

Neste sentido, no primeiro capítulo é apresentada a relação que se estabelece entre as TIC e o sistema educativo, ou seja, o papel que a escola deve ter na sociedade atual devido à emergente e rápida evolução das tecnologias. São ainda desenvolvidos mais três subcapítulos. Um deles dirigido ao computador como um recurso que assume um papel central tendo em conta as suas potencialidades, permitindo melhorar o processo de ensino aprendizagem e aumentar a motivação, podendo configurar-se como um poderoso meio de luta contra o insucesso escolar. Aqui será feita alusão a uma das TIC que proporciona um repositório de informações e materiais diversos para o aluno construir o seu próprio conhecimento e atingir os objetivos visados, ou seja, a internet, sem esquecer a seleção criteriosa necessária de toda essa informação disponível. Outro subcapítulo será dirigido ao papel do professor perante as TIC tendo em conta as possibilidades e as vantagens que estas apresentam no campo pedagógico. Num outro subcapítulo, serão abordadas as limitações e as potencialidades subjacentes ao uso das TIC. Dentro desta primeira parte, um segundo capítulo fará alusão à pedagogia diferenciada, aos contextos da sua aplicação, bem como a algumas limitações que poderão surgir aquando da aplicação deste modelo de diferenciação pedagógica. Ainda nesta primeira parte, será dedicado um terceiro capítulo dirigido a uma breve descrição e funcionamento do programa FreeMind, bem como aos mapas conceituais, uma vez que a ideia inicial, para a realização deste estudo, passou pela realização dos mesmos. No entanto, um conjunto de questões ligadas às características e formas de construção para a elaboração de mapas conceituais fizeram-me recuar e optar por um programa mais simples e livre de regras de execução. Portanto, este terceiro capítulo é constituído por dois subcapítulos, um dedicado ao programa FreeMind e outro aos mapas conceituais e às suas características e formas de construção, no sentido de

justificar porque é que não segui por esse caminho.

Quanto à segunda parte deste estudo empírico, será relatado todo o contexto em que se inseriu a aplicação deste estudo. No primeiro capítulo será feita uma descrição de todo o percurso metodológico que norteou a realização deste estudo, passando por uma breve caracterização da escola, a descrição das turmas que tive a oportunidade de lecionar, bem como a caracterização da amostra em questão. De seguida, num segundo ponto será feita alusão a todos os procedimentos metodológicos e a operacionalização do processo para a sua aplicação. Procedo também a toda a análise, reflexão e tratamento dos dados obtidos a partir da metodologia colocada em prática, fundamentais para a elaboração do capítulo seguinte correspondente às principais conclusões do estudo.

Porque considero que nenhum estudo pode esgotar o assunto de que trata, serão feitas algumas sugestões como novas questões a explorar para futuras pesquisas, pois um estudo não pode fornecer resultados definitivos.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. As TIC na escola

1.1. As TIC em contexto educativo

Se no século XVIII se assistiu à revolução industrial, atualmente, em pleno século XXI, podemos falar de uma revolução informática (Santos, 2006, p. 113), pois as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes e ganham cada vez mais importância em diversas áreas da nossa vida. Representam um importante elemento de mudança social e cultural, constituindo um novo tipo de sociedade, ou seja, a sociedade de informação e conhecimento. Partilhando da opinião Pedró (1998, citado por Cruz e Carvalho, 2010, p. 381), sustenta que “o fácil e instantâneo acesso a uma vasta gama de informação e aos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis, aliados à velocidade da mudança que hoje caracteriza a sociedade atual coloca constantemente o ser humano à procura da novidade, da atualização, causando, como é óbvio, fortes implicações na vida da sociedade”. Assim, devido à emergente e rápida evolução das tecnologias, a sociedade de hoje vive um período de grandes mudanças que influenciam todo o ambiente que vivemos, pois ocupam um lugar fundamental no nosso quotidiano.

Como forma de visar a introdução das TIC nas escolas portuguesas, muitas foram as iniciativas e os projetos que se sucederam ao longo dos tempos. Primeiramente, assumido pelo Ministro da Educação Professor João de Deus Pinheiro, terá sido o projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização, financiado pelo Ministério da Educação, desenvolvido entre 1985 e 1994, com o intuito de “apetrechamento informático das escolas, formação aos professores e de formadores de professores, desenvolvimento do software educativo, tentando promover a investigação sobre o uso das TIC no ensino básico e secundário, potenciar as tecnologias de informação e comunicação como instrumento de valorização dos professores e do espaço escolar e desenvolver o ensino das tecnologias de informação e comunicação para a inserção para a vida ativa” (Coelho, Monteiro, Veiga, & Tomé, 1997, p. 41). Tendo em conta a sua estrutura organizativa e caráter inovador, realçados pela OCDE e proposto noutros países, deveria ter sido considerado programa, no entanto tal não se veio a confirmar. Entre 1996 e 2002, “desenvolve-se programa designado Nónio Século XXI (Programa de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação) constituído

por quatro subprogramas: uma aplicação e um desenvolvimento das TIC; a formação em TIC; a criação e o desenvolvimento do software educativo e a difusão da informação e a cooperação internacional” (Coelho, Monteiro, Veiga, & Tomé, 1997, p. 41). Um outro embrionário desta abordagem pedagógica foi a “UARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática) para o processo de instalação e ligação à Internet” (Freitas, 1999, citado por Sampaio e Coutinho, 2011, p. 140). Em 2005 surge o “EduTic (Educação para o desenvolvimento das TIC na Educação) no GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação de Sistema Educativo), tendo nesse mesmo ano transferido as suas funções para a Equipa de Missão CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola), a qual funcionou no âmbito da DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) e que findou em 2007 (Sampaio e Coutinho, 2011, p. 141). Consultando o Despacho nº 16793/2005, pp. 11100³, é possível ter acesso à principal função da DGIDC, ou seja, “a conceção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem”. “De acordo com o Despacho N.º 18871/2008, as funções da equipa CRIE foram transferidas para a ERTE/PTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/ Plano Tecnológico da Educação), pretendendo-se o desenvolvimento da integração curricular das TIC nos ensinos básico e secundário; a promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas; a conceção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais e a orientação e acompanhamento da atividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional”. (Sampaio e Coutinho 2011: 141).

No entanto, determinados estudos divulgam que o ensino é a área que menos tem tirado proveito das vantagens da tecnologia. Mas, tal como afirma Cruz e Carvalho (2010, p. 381) “a revolução digital é um facto consumado e a escola tem que assumir esta realidade como um dos seus desafios”, sem descurar também a responsabilidade das famílias e das políticas postas em prática nesse sentido.

Naturalmente, uma das maiores preocupações dos professores é garantir o sucesso escolar dos alunos. Nesse sentido, considero que as TIC são um instrumento eficaz e motivador para os alunos se envolverem em atividades verdadeiramente ativas, construtivistas e significativas, desenvolvendo o raciocínio e a criatividade e, desta

³ Disponível em: http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1276&fileName=despacho_16793_2005.pdf

forma, promover novas aprendizagens.

As TIC devem ser usadas na prática pedagógica na generalidade das disciplinas, pois promovem a aprendizagem preconizando a interação dos estudantes na construção do conhecimento. Aliás, numa sociedade em constante mudança, onde é inegável o domínio do desenvolvimento tecnológico, "torna-se, portanto, fundamental que a escola comece a manifestar a preocupação em acompanhar essa evolução, pois se não o fizer será completamente ultrapassada e perderá toda a eficácia, tornando-se num sistema anacrónico e nada eficiente" (Santos, 2006, p. 15). Posto isto, é necessário que a educação seja capaz de "dar resposta às necessidades daí decorrentes, de modo a poder enfrentar, sem dificuldades, os novos desafios" (Santos, 2006, p. 15).

Sendo assim, o sistema educativo deve, obrigatoriamente, acompanhar esta sociedade, na qual se encontra inserida, formando discentes enquanto cidadãos ativos para uma melhor integração numa sociedade de informação cada vez mais exigente no que respeita à literacia digital. Não podemos desconsiderar a realidade atual, ou seja, "no mundo em que vivemos é tão necessário dominar as ferramentas básicas, possuir destrezas e competências no domínio das TIC como saber escrever, ler e contar" (Caldas, 2011, p.16). Por uma questão de eficácia, os professores devem estar envolvidos neste processo desde cedo, pois devem adaptar metodologias digitais aos seus conteúdos temáticos, incluindo a História e a Geografia, de maneira a preparar os alunos para a "promoção de competências gerais, transversais e específicas que combata o absentismo cívico" (Oliveira, 2012, p. 9) e promova "cidadãos com um espírito aberto, flexível e capaz de se adaptar para evoluir" (Cruz, 2008, citado por Oliveira, 2012, p. 8). Saliento o facto de ser fundamental que o professor se aproprie de conhecimentos e competências sobre as possibilidades desses recursos tecnológicos, com o intuito de utilizá-los como instrumentos para estimular a aprendizagem, despertar a curiosidade dos alunos e melhorar a acção educativa. "As instituições de ensino não podem deixar de preparar seus professores para esta revolução tecnológica que invade a cada dia mais a vida das pessoas. A escola tem de saber como inserir o professor, talvez algo relutante, no mundo das TIC, visto que o computador é, indubitavelmente, uma ferramenta indispensável no nosso meio; o mercado de trabalho exige e requisita, a todo momento, profissionais cada vez mais preparados para as novas tecnologias" (Carrão, Silva, & Pereira, 2007, p. 597).

Neste contexto, é indispensável que o sistema educativo incorpore as TIC no processo de ensino-aprendizagem, pois a escola, enquanto instituição social, precisa de aprender a trabalhar com as TIC. Estas permitem-lhe a possibilidade de “alterar um modelo de reprodução de informação para um modelo baseado na construção partilhada do conhecimento aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, enfim, em constituir-se como uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem” (Silva, 2001, citado por Mota e Coutinho, s.d, p. 439). Também a Unesco, no relatório *Educação, um tesouro a descobrir* coordenado por Jacques Delors, chamou à atenção para o impacto que as TIC podiam vir a ter na renovação do sistema educativo, bem como para a resposta que se devia dar aos desafios da sociedade da informação:

“os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Unesco, 1996, p. 68).

Assim, num mundo em constante evolução, é fundamental que os discentes utilizem os meios tecnológicos ganhando autonomia no seu processo de aprendizagem para, posteriormente, adquirirem capacidades de resposta às novas situações e desafios que poderão surgir no futuro. Ressalvo que, na minha opinião, a integração curricular das TIC, mediante a utilização de *software* educativo podem reorganizar o pensamento e proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz. Parece-me muito pertinente a opinião de Teodoro e Freitas (1992, citado por Santos, 2006, p. 114), quando afirmam que as TIC permitem:

“Disponibilizar ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Permitem a exploração de situações, que de outra forma seria muito difícil realizar. Possibilitam ainda a professores e alunos a utilização de recursos poderosos, bem como a produção de materiais de qualidade superior aos convencionais”.

Sem dúvida que, hoje em dia, as TIC representam “o motor de arranque do desenvolvimento da sociedade, colocando-nos num mundo complexo e globalizado, que

está presente em maior ou menor incidência no quotidiano da sociedade atual à escala mundial” (Caldas, 2011, p. 15). É uma realidade que não podemos negar. Concordando com Menezes (2012, p. 58), “as TIC são, assim, vistas como o novo desafio das escolas, em particular, dos professores, que procuram incorporar estes novos recursos didáticos na tentativa de dar resposta à necessidade de uma escola moderna”. Como afirma Prenski (2001, p. 3), “os alunos nasceram em um mundo digital, e, por isso são conhecidos como nativos digitais enquanto os professores são os imigrantes digitais, vindos de gerações anteriores, precisando de muito mais tempo para se familiarizar e adaptar à evolução das tecnologias”. Para este “nativos digitais” a tecnologia faz sentido em todo o lado, daí a escola ter de adaptar metodologias digitais adequadas integrando-se, obrigatoriamente, na sociedade atual.

1.2. O computador como recurso motivador

“Espalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores”. (Papert, 1997, citado por Pereira, 2009, p. 4)

É incomensurável a dimensão tecnológica do mundo que habitamos, a qual não podemos ignorar. Atentos ao facto que os jovens possuem destrezas, as TIC assumem-se como uma mais-valia na construção do conhecimento pelos próprios alunos destacando-se o aumento de interesse e motivação no aprender através das tecnologias. O computador, tendo em conta as suas potencialidades, assume um papel central. No entanto, importa frisar que a exploração destas suas virtualidades requer um envolvimento por parte do utilizador a fim de as explorar adequadamente e assim, desenvolver aprendizagens sólidas e significativas. A utilização correta desta ferramenta permite, sem dúvida, melhorar e enriquecer o processo de ensino aprendizagem e ainda aumentar a motivação dos alunos.

De igual modo, a Internet, como meio de informação e comunicação, é uma das TIC mais usuais que proporciona uma panóplia de informações e materiais diversos, para além de muitas outras potencialidades. De acordo com Menezes (2012, p. 16), “a internet insere-se, como uma peça fundamental, na estratégia geral de mudança da escola, contribuindo para a sua integração eficaz no contexto da designada Sociedade da

Informação”. De facto, torna-se impossível, na atual sociedade em que estamos inseridos, ignorar as potencialidades das (TIC) e sobretudo da internet.

Aproveito para referir que, evidentemente, para a realização do meu estudo a internet apenas foi consultada de forma regrada pelos alunos para a pesquisa de conteúdos relacionados com as disciplinas de História e Geografia, não havendo espaço para distrações, dispersão e consultas de outros “*sites*” não apropriados para o efeito. Neste caso, posso salientar que, por vezes, a internet foi um recurso utilizado para o aluno procurar informações construindo o seu próprio conhecimento e atingir os objetivos visados. Contudo, tendo em conta a quantidade de informações disponíveis à distância de um “clique”, essa informação deve ser criteriosamente selecionada e avaliada, pois concordando com Jonnasen (2007, citado por Caldas, 2011, p. 62) “não existe polícia na internet”, na medida em que qualquer pessoa tem a liberdade de publicar o que quer que seja. Aliás, este repositório de informação poderá dificultar mais do que facilitar, sendo necessária uma análise crítica e reflexiva da mesma. Obviamente, que este aspeto foi tido em consideração e a minha função foi a de orientar os discentes na interpretação, pesquisa, exploração, seleção e tratamento da múltipla informação disponível na internet avaliando a sua utilidade e veracidade.

David Jonassen (citado por Caldas, 2011, p. 54) menciona que “o computador deve ser utilizado como ferramenta que ajuda a pensar, isto é, permite ao aprendente organizar as ideias apoiando o pensamento significativo, mediante um conjunto de ferramentas que ajudam a reunir e construir conhecimento”.

Segundo Fino e Sousa, (2003, citado por Caldas, 2011, p. 29), “Papert foi dos primeiros a prever que o computador poderia redimensionar a escola, essencialmente porque: enquanto ferramenta de aprendizagem permite mediante programas adequados criar cenários e ambientes virtuais que proporcionem novos contextos de aprendizagem; permitem trabalhar em projetos de forma transdisciplinar mediante o contributo de todas as áreas curriculares; permitem respeitar a individualidade do aprendente favorecendo uma pedagogia diferenciada; permite acesso direto às fontes de informação, no caso dos computadores com ligação à internet; os computadores permitem aceder à diversidade cultural contribuindo para uma verdadeira cidadania e ainda favorecem a integração do indivíduo no mundo do trabalho de forma a contribuir para a aprendizagem autónoma ao longo da vida”.

É evidente a motivação que os alunos manifestam perante o computador e a internet, aderindo com facilidade e gosto às atividades propostas pelos docentes. Segundo Menezes (2012, p. 21) “a motivação é vital em qualquer trabalho quando se pretende que as pessoas dêem o seu melhor e é pela motivação que o aluno encontra motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades”. “A motivação é a chave da criatividade e que vitaliza qualquer tipo de operacionalização” (Boruchovitch, 2009, citado por Menezes, 2012, p. 21).

“A integração do computador na educação permite a aprendizagem de conteúdos curriculares, de forma transversal e longitudinal, e facilita a socialização dos conhecimentos culturalmente construídos” (Santos e Barros, 2008, citado por Caldas, 2011, p. 48).

O computador é um recurso que permite a utilização de outras TIC, nomeadamente o programa FreeMind, um software didático facilitador das aprendizagens. Sem dúvida que a correta utilização do computador e a consequente exploração do dito *software* educativo (FreeMind), revelam-se instrumentos muito eficazes para aperfeiçoar e melhorar o processo de aprendizagem que acontece pela construção e descoberta nas respetivas áreas curriculares (História e Geografia). Desta forma, o computador pode funcionar como uma ferramenta cognitiva na medida em que permite diversificar e inovar em contexto escolar.

Apenas ressalvo, concordando com a opinião de Rodrigues (1988, citado por Santos 2006, p. 16), que o computador, enquanto utensílio pedagógico, pode constituir um poderoso meio de luta contra o insucesso escolar. O computador é, sem dúvida, uma ferramenta profícua, pois pode transformar-se num poderoso agente de mudança e motivação. Concordando com Santos (2006, p. 115), com certeza que “o computador não é o único responsável pelas mudanças. Contudo, a sua correta utilização e a consequente exploração do *software* educativo podem constituir um instrumento eficaz para o processo de ensino aprendizagem, inserindo-se no contexto curricular das diversas áreas como mais um meio de aprender”.

Perante o estudo que desenvolvi verifiquei, que o computador e a utilização do FreeMind podem contribuir, significativamente, para os alunos superarem dificuldades e organizarem as informações elaborando esquemas simples e de compreensão fácil, criando uma linha de raciocínio lógica sobre os conteúdos temáticos.

É imperioso salientar que, apesar de todos os aspetos que considerei anteriormente, concordo com Santos (2006, p. 122) quando ele afirma que “devemos ter consciência do facto de o computador não ser, de todo, a solução para todos os problemas” e, quando faz alusão ao pensamento de Machado, (1992, citado por Santos, 2006, p. 122) “de modo algum, se pode apresentar as Tecnologias de Informação e Comunicação como a porta mágica que vem resolver todos os problemas de professores e alunos”. Mas a verdade é que o computador tornou-se, sem dúvida, uma ajuda eficaz e preciosa para motivar, constantemente, os alunos.

1.3. As TIC e o papel do Professor

A escola tem o objetivo de facultar o desenvolvimento integral da formação dos alunos de hoje, confrontados com uma sociedade em constante mudança e transformação. Face a esta problemática, os professores têm, impreterivelmente, um papel crucial, pois devem utilizar uma multiplicidade de recursos e processos de operacionalização que respondam às necessidades da atual sociedade, onde impera o desenvolvimento tecnológico, e tirar partido de todas as potencialidades dessa tecnologia. Para inúmeros autores, essa tecnologia é vista como um recurso educativo com inúmeras vantagens e facilitadora do processo de ensino aprendizagem.

Recordando as palavras de Jacques Delors, (citado por Santos, 2006, p. 108) que, na minha opinião, ainda hoje se mantêm atualizadas:

“[...] as novas tecnologias oferecem, como instrumentos de educação de crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis.”

Concordando com Caldas (2011, p. 57) “a integração das TIC nos processos de aprendizagem, passa por uma mudança de atitude por parte do professor. Ele tem que ser um explorador, capaz de aprender, e de canalizar os seus interesses para tirar proveito das potencialidades e orientar os alunos para atividades que conduzam a aprendizagens efetivas. Neste processo, professores e alunos são parceiros na construção do conhecimento”. Desta forma, são lançados múltiplos desafios ao professor e é ele quem

pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento dos alunos. Tanto mais que, como afirma Vieira (2005, p. 130), em muitas “reflexões teóricas os docentes são considerados como elementos fundamentais na integração das tecnologias de informação e comunicação nas escolas”, pois tal como declara Ponte (2000, citado por Vieira, 2005, p. 130) sobre o trabalho do professor:

“[...] este vê-se agora na contingência de ter não só de aprender a usar constantemente novos equipamentos e programas, mas também de estar a par das ‘novidades’. No entanto, mais complicado do que aprender a usar este ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola”.

Não descurando a formação científica dos agentes educativos, os professores devem obter um conhecimento e uma preparação suficiente para utilizar os recursos que a tecnologia disponibiliza em contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, ser capaz de se adaptar às novas exigências e mudanças que são tecnologicamente inevitáveis. Sabemos que a sociedade da informação e comunicação requer docentes preparados para enfrentar os desafios. Um olhar atento permite-nos verificar que enquanto os alunos dominam desde cedo a linguagem das TIC sendo os nativos na era tecnológica, os professores não o são, e por isso, muitos acabam por não se sentirem à vontade perante a utilização das TIC na sala de aula. De facto, ainda é visível em certos professores alguma relutância, medo da perda de autoridade e insegurança perante a utilização das TIC no contexto de sala de aula, embora essa situação se tenha vindo a inverter, gradualmente, “por aqueles que querem fazer do ensino algo que prepare realmente cidadãos, satisfeitos e com elevado grau de autoestima, capazes de ultrapassar os desafios que a vida lhes vai impondo” (Santos, 2006, p. 124). É imperioso salientar que, cabe ao professor a função de seleccionar criteriosamente os recursos tecnológicos que mais de adaptam às necessidades dos alunos através de desafios e tarefas que promovam o sucesso dos alunos preparando-os para o ingresso na vida ativa. Para Carvalho (2007, citado por Caldas, 2011, p. 56), “um professor de espírito aberto rentabilizará as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e proporcionará situações que motivem os alunos para a aprendi-

zagem, desenvolvendo o pensamento crítico, preparando-os para uma sociedade competitiva e globalizada”.

Relativamente ao currículo pretende-se que seja capaz de formar indivíduos reflexivos, autónomos e capazes de se adaptarem à realidade, pois somente estes serão considerados cidadãos ativos, com capacidade de intervenção social. Deste modo, é urgente que o professor adote uma verdadeira gestão do currículo flexível, levando os seus alunos a pensarem de forma crítica e a construírem o seu saber colocando os discentes em contacto, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, com os meios tecnológicos, que lhes permitam aceder, de forma rápida e credível, ao conhecimento. Concordando com Caldas (2011, p. 35), “aos professores, como responsáveis pela formação de futuros profissionais, compete-lhes acompanhar a evolução social e adaptar as práticas pedagógicas à inserção das tecnologias educativas no processo de ensino-aprendizagem”, pois são muitos os estudos realizados que nos revelam os benefícios das TIC no processo de ensino aprendizagem. Mas, obviamente que para além dos professores, as escolas e o currículo se devem adaptar também a todas as modificações que vão ocorrendo constantemente na sociedade, pois “as tecnologias legitimam novas perspetivas, representam a alavanca do séc. XXI e constituem o maior avanço da humanidade” (Costa, 2007, citado por Caldas, 2011, p. 35).

Tendo em conta esta rápida evolução e desenvolvimento do computador e da internet vistas como possíveis ferramentas educativas a serem envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial o referencial *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) uma vez que “is the complex interplay of three primary forms of knowledge: Content (C), Pedagogy (P), Technology (T) and their intersections”. (Koehler e Mishra, 2008, p. 1) (ver figura 1).

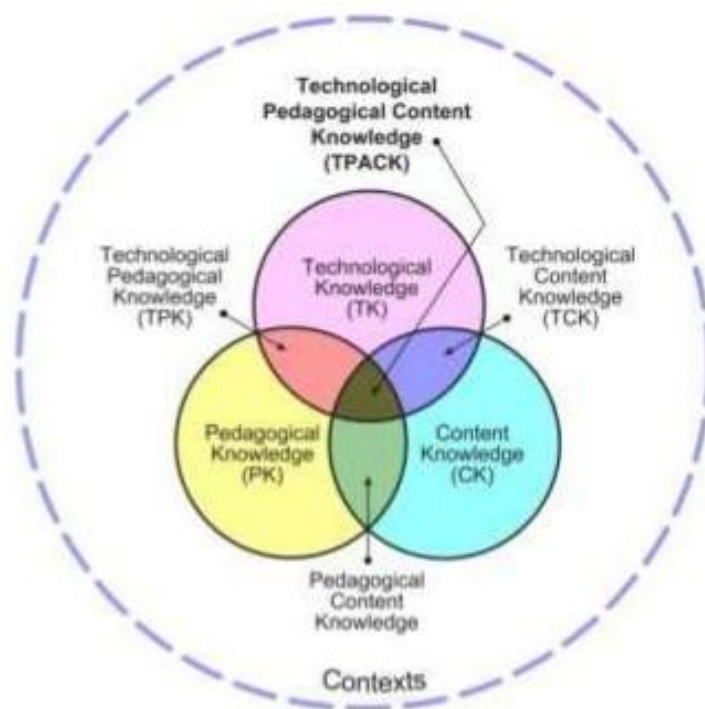


Figura 1: Modelo TPACK (Koehler e Mishra 2008:1)

Tal como afirma Koehler e Mishra (2008, p. 1) “TPACK attempts to capture some of the essential qualities of knowledge required by teachers for technology integration in their teaching. True technology integration is understanding and negotiating the relationships between these three components, as they play out in specific contexts”. Através deste modelo, os professores deverão compreender quais as técnicas pedagógicas para as quais essa tecnologia pode ser utilizada para que o aluno possa construir o seu próprio saber de forma significativa e, simultaneamente, diversificar, inovar, cativar e despertar o interesse dos alunos em prol do sucesso dos aprendentes.

1.4. Riscos e oportunidades

Não podemos desprezar que, associadas ao acesso digital e à internet estão muitas oportunidades mas também alguns riscos. Como oportunidades, podemos realçar, por exemplo: o rápido e fácil acesso a uma vasta gama de informação, de recursos e serviços; a possibilidade de poderem ser incorporadas no sistema educativo como recursos de ensino aprendizagem promovendo e envolvendo os alunos em atividades construtivas e significativas; tornar o processo educativo mais dinâmico; o contacto com pessoas e entidades de todo o mundo; o desenvolvimento integral da formação dos alunos;

desenvolver nos alunos um espírito aberto, flexível, participativo e democrático preparando-os para exercerem uma cidadania ativa numa sociedade que se encontra em constante transformação; “competências digitais e literacias; desenvolvimento formativo e profissional e partilha de experiências; estratégias colaborativas” (Pereira, 2009, p. 70).

Obviamente, que o computador se tornou um forte aliado para um ensino mais motivador e para a lecionação de aulas mais interativas colocando os alunos como agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. Contudo, apesar das inúmeras virtualidades da tecnologia, convém ter presente que as informações disponíveis na internet devem ser alvo de uma análise e seleção criteriosas para não correr o risco de estar a consultar conteúdos desajustados. Aliás vejamos os riscos que nos declara o observatório do projeto europeu *EU Kids Online – 2006/2009*, (citado por Pereira, 2009, p. 70) “conteúdo ilegal ou desajustado a alguns públicos, conteúdos discriminatórios e xenófobos, publicidade dissimulada, fiabilidade da informação/ desinformação, exploração de informação pessoal, jogo ou outras atividades ilegais, abusos de privacidade e atividade ilegal, ao nível da propriedade intelectual”. Desta forma, concordando com Pereira (2009, p. 71) “o acesso leva imediatamente a aceder também aos riscos e oportunidades, que vão variar dependendo não só da utilização que é feita, mas sobretudo das atitudes e competências dos utilizadores. Estas, por sua vez, são influenciadas por fatores como a idade, o género ou todo um conjunto de divisões sociais”. Por outro lado, também a execução de “*downloads*” de conteúdos ilícitos na internet poderá vir a originar problemas informáticos, danificando o computador com vírus, estando sujeitos à perda de documentação e informações importantes guardadas nesta ferramenta tecnológica.

2. Pedagogia diferenciada

A Pedagogia diferenciada surge como um desafio, ao recomendar mudanças que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos alunos, mas que, em simultâneo, sejam eficazes para desenvolver uma aprendizagem duradoura e da sua intervenção na sociedade. “Desde os finais dos anos oitenta que os diversos normativos para a avaliação das aprendizagens, bem como os diversos documentos curriculares vêm dando especial destaque à componente formativa da avaliação” (Santos s.d, p. 1), para que a escola tenha particular atenção de praticar uma avaliação de intencionalidade reguladora do processo de ensino aprendizagem adaptada às necessidades dos alunos. “É a partir dos anos 60 que se começa a colocar em prática modelos de diferenciação pedagógica com a inclusão de uma vertente formativa de avaliação, seguindo o modelo da Pedagogia por Objetivos em vigor” (Santos s.d, p. 1). Foi com a Pedagogia por Objetivos que se foi avançando neste ramo. No entanto o que se entendia, nesta fase, como elemento diferenciador do desempenho dos alunos era o tempo que cada um necessitava para aprender. De acordo com Santos, a diferenciação pedagógica desenvolveu o seu conceito com a Teoria das inteligências múltiplas de Gardner, em 1994, acrescentando ao tempo as diversas formas de pensar e de estabelecer relações entre o que se sabe e o que se aprende de novo.

“Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentado pelos resultados da investigação em educação que vai sendo realizada, começa-se a entender a diferenciação pedagógica de outro modo. A aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal” (Pinto, 2007, citado por Santos, s.d, p. 2).

Assim, tal como afirma Santos (s.d, p. 4), “a diferenciação pedagógica pode afirmar-se em diferentes níveis: diferenciação institucional, externa e interna. A primeira acontece a nível macro das escolas ou instituições de ensino através das diferentes vias do ensino secundário (via profissionalizante e via de ensino), bem como os CEFs. A segunda, ou seja, a externa desenvolve-se a nível meso das estruturas de ensino, como por exemplo no caso das turmas dos currículos alternativos e apoios pedagógicos acrescidos. Por último, a interna, ocorre a nível micro, isto é, na sala de aula e acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber.” Assim, importa ainda referir

que os alunos que são alvo da diferenciação pedagógica não são somente os que têm mais dificuldades na aprendizagem, são todos os alunos que apresentam necessidades distintas de aprendizagem dos seus colegas. Vejamos a opinião de Santos (s.d, p. 4) quando afirma que os alunos com capacidades excepcionais devem ser alvo de um *plano de desenvolvimento*. Os alunos com retenções em anos anteriores são alvo de *planos de acompanhamento*. Por outro lado, aos alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, deve-se elaborar a construção de *planos de recuperação* que têm o intuito de auxiliar os discentes a ultrapassarem as suas dificuldades, de forma a progredirem no estudo.

No caso do estudo empírico que realizei foi desenvolvida uma diferenciação interna, ou seja, no quotidiano da sala de aula para alcançar o sucesso educativo desses alunos do ensino básico que revelam dificuldades de aprendizagem. A realidade é que cada vez mais os professores se deparam com uma grande diversidade de alunos. Perante este “mosaico multicolor”, existe por parte dos professores uma grande dificuldade em saber como geri-lo. Falamos de diversidade na cultura, nos valores, nas formas de aprender e pensar e ainda no domínio da língua portuguesa. Assim, como forma de dar resposta a toda essa diversidade de características dos alunos, é premente aplicar uma variedade metodológica através da criação de modelos de diferenciação pedagógica – no caso do meu estudo empírico em alunos com dificuldades de aprendizagem e falta de motivação nas disciplinas de História e Geografia. Os professores devem ter presente que os alunos não entendem nem aprendem todos da mesma maneira e ao mesmo ritmo e, por isso, as suas dificuldades são diferentes. É, por isso, que a aplicação de uma pedagogia diferenciada é importante, pois as salas de aula são cada vez mais heterogéneas, embora se queira transmitir, por vezes e inconscientemente, a homogeneidade. A escola deve ser capaz de reconhecer que os alunos são diferentes, inclusive ao nível dos diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades, sendo necessário aplicar outras estratégias metodológicas bem estruturadas, ou seja, procurar ajustar as práticas de ensino que tornem facilitadoras as novas aquisições para os alunos que apresentam essas características. É um dos deveres do professor organizar e gerir o processo de ensino aprendizagem adotando diferentes estratégias de diferenciação pedagógica. É precisamente percebendo os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno e trabalhando de acordo com esses ritmos e atuando sobre eles, que se faz uma diferenciação

pedagógica. De acordo com Perrenoud (2000, citado por Duarte, 2004, p. 39) “a pedagogia diferenciada deve responder às características individuais de cada aluno para este poder vivenciar situações fecundas de aprendizagem”.

Portanto, considero que o uso das TIC, juntamente com a devida orientação por parte do professor, é um contributo para uma efetiva pedagogia diferenciada. Com efeito, e como afirma Caldas (2011, p. 34), “as TIC permitem passar da lógica de instrução e assimilação de informação para um modelo construtivista baseado na construção colaborativa de saberes numa perspetiva flexível que permite uma pedagogia diferenciada” através de estratégias suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos.

2.1. Contextos de aplicação

Tendo presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas procurou-se diferenciar as estratégias de aprendizagem, interessando-me pelos alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. A amostra recaiu em seis alunos da turma do 9.º W, três do sexo feminino e três do sexo masculino. Para a sua efetivação, os participantes anuíram, firmando termo de consentimento livre e esclarecido. No entanto, é imperativo salientar que tal diferenciação exigia, da minha parte, um certo conhecimento dos alunos com os quais iria trabalhar. Isto, para aferir que atividade seria enriquecedora e estimulante para eles que lhes permitissem aprofundar os conteúdos temáticos e conseguirem superar eventuais dificuldades de aprendizagem e que lhes garantisse o êxito e promovesse a motivação.

Desta forma, partindo do princípio que os estudantes da sociedade atual são como afirma Prenski (2001, p. 1) “os nossos alunos nativos digitais” a primeira ideia que me ocorreu foi a utilização de um programa informático (FreeMind), através do auxílio do computador que serviria de recurso motivacional, para os envolver na realização de esquemas temáticos respeitando sempre os diferentes ritmos dos alunos em questão. No entanto, para não correr o risco desta estratégia provocar o contrário do que era previsto, ou seja, aborrecimento e desmotivação, os alunos foram previamente colocados a par desta metodologia tendo a oportunidade de se pronunciarem sobre a mesma. Assim, os alunos constituintes da amostra concordaram, desde o início, em realizar esta experiência mostrando-se participativos e motivados.

Ao longo da experiência do estudo empírico o meu papel, enquanto professora, consistiu em acompanhar e orientar os alunos, incentivar o pensamento crítico, colocar-lhes questões, esclarecer-lhes dúvidas e intervindo sempre que necessário mas, simultaneamente, dando-lhes autonomia na realização dos esquemas temáticos no sentido de os conduzir à construção do seu próprio conhecimento promovendo aprendizagens construtivistas e significativas. O meu papel passou de transmissor do conhecimento para orientador ou modelador da construção do conhecimento e facilitador da aprendizagem enquanto o aluno passou a ser um elemento ativo no processo educativo, uma vez que participou na construção do seu próprio conhecimento. Para autores como Piaget (1975) ou Vigotski (1978), (citado por Cruz e Carvalho, 2010, p. 382), “o construtivismo é o princípio de que aprender e ensinar significa construir conhecimento atribuindo ao aluno um papel ativo nesta construção”. Tal como menciona Amante (2007, citado por Caldas, 2011, p. 58) “o papel do professor na assistência a dar ao aluno, no trabalho com o computador será o de encorajar e incentivar, de forma a refletir sobre o seu próprio pensamento ao longo do processo de aprendizagem”. Neste modelo, o aluno é um agente ativo da sua própria aprendizagem, realizando tarefas intelectualmente desafiantes. Não esqueçamos que durante muito tempo, o professor tinha uma função incontestável e solitária de transmitir o conhecimento, ou seja, era um modelo de transmissão unidirecional. Nesta perspetiva, o aluno era somente um recetor passivo sem oportunidade de poder participar na construção do conhecimento. “Ao professor cabe agora a função de supervisionar o processo de trabalho dos alunos praticando uma regulação interativa. O aluno vê nele centrada a ação do aprender ao estar em constante atividade, seja na pesquisa, seleção ou análise da informação, seja na estruturação do produto final a publicar” (Cruz e Carvalho, 2010, p. 386).

2.2. Limitações de aplicações

De todos os aspetos enunciados anteriormente acerca da diferenciação pedagógica, conclui-se que realmente é uma proposta que deve ser aplicada, necessariamente, em contexto escolar. No entanto, a aplicação deste modelo não deixa de apresentar algumas limitações pois, na prática, a aplicação e criação de momentos de diferenciação pedagógica nem sempre se revelam tarefa fácil. Isto porque, tendo em conta a enorme diversidade de alunos, em contexto de sala de aula, é necessário que os professores estejam

conscientes que os alunos são diferentes, na medida em que não aprendem todos da mesma forma e ao mesmo ritmo, daí ser fundamental uma diferenciação pedagógica através da construção de experiências de aprendizagem devidamente adaptadas às necessidades e características dos alunos. Além disso, e tal como menciona Santos (s.d, p. 3), “o professor deve ter um conhecimento profundo sobre os alunos”, pois para realizar tarefas adequadas às dificuldades dos alunos é essencial conhecer bem cada estudante com quem se vai realizar este tipo de tarefas, e “o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino”, no sentido de se atingir os objetivos visados para promover o êxito educativo dos alunos. Por outro lado, a aplicação deste modelo exige mudanças e uma maior carga de trabalho do professor, como por exemplo para descobrir os programas informáticos e conferir se a sua utilização está ajustada às necessidades dos alunos, a formação e preparação docente no domínio das tecnologias para serem incorporadas no currículo, bem como a preparação dos materiais pedagógicos, uma constante atualização devido às inovações também elas constantes e uma orientação permanente por parte do professor para ajudar os alunos nas tarefas propostas. É, portanto, perçível o grande envolvimento e empenho necessários por parte do professor.

De acordo com Santos (s.d, p. 11) “outra dificuldade prende-se com o não ser replicável em diversas turmas, ou seja, uma opção tomada num dado contexto pode não ser ajustada e, portanto, aplicável exatamente do mesmo modo, num outro conjunto de alunos”.

No caso do estudo empírico que desenvolvi, foi necessário ter em consideração todos estes aspetos referidos anteriormente. Assim, o conhecimento dos alunos constituintes da amostra foi essencial para aferir qual estratégia seria a mais adequada para ser aplicada e trabalhada e que, simultaneamente, fosse capaz de aumentar a motivação dos mesmos, promover uma melhoria da aprendizagem e dos resultados e também a possibilidade de conduzir o aluno à construção do seu próprio saber. Para além disso, também necessitei de algum tempo para aprofundar e dominar os meus conhecimentos sobre as funcionalidades do programa FreeMind e, evidentemente, verificar se era realmente adequado para os alunos de forma a contribuir para a aprendizagem dos mesmos. Todos esses aspetos me fizeram colocar, imediatamente, de parte o 1º período relativamente à aplicação do estudo empírico.

De salientar que estas exigências associadas a toda a preparação teórica dos conteúdos temáticos de História e Geografia obrigaram-me a efetuar uma preparação prévia intencional através da realização de esquemas temáticos juntamente com o programa informático em questão. Até porque, os esquemas temáticos que foram realizados pelos alunos não foram escolhidos ao acaso, antes pelo contrário foram selecionados tendo em conta, sempre que possível, os conteúdos da aula anterior. Para além disso, claro que todo o apoio facultado aos diferentes grupos de trabalho em desenvolvimento obrigava da minha parte uma enorme conciliação para atender a todos os aspetos e intervenções necessárias ao longo de todas as sessões. Perante esta última exigência, concordo com Santos (s.d, p. 11) quando afirma que “a existência de dois professores na aula poderá facilitar a diferenciação, cabendo, por exemplo a cada um deles o apoio a cada um dos tipos de trabalho em desenvolvimento”.

3. Breve descrição do programa FreeMind

A preocupação crescente da melhoria dos resultados nas áreas disciplinares de Geografia e História levam à necessidade da diversificação de estratégias e metodologias de ensino aprendizagem. Nesse sentido, pesquisei um recurso que permitisse criar dinâmicas facilitadoras da aprendizagem através da tecnologia, ou seja, a utilização do Programa FreeMind, podendo este contribuir para aprendizagens mais significativas que requerem experiências significativas. Desta feita, segue-se uma breve apresentação do *software*.

3.1. O FreeMind

O FreeMind é um programa informático muito útil, prático e que procura ser atrativo para a elaboração de esquemas mentais no campo educacional. Trata-se de um programa informático que permite estruturar e ordenar um conjunto de ideias de uma forma coerente em torno de um elemento principal usando palavras, imagens, ícones e cores. É, sem dúvida, uma ferramenta motivadora que permite aos alunos organizarem as informações elaborando esquemas bastante simples e de compreensão fácil, criando uma linha de raciocínio lógica sobre os conteúdos temáticos. Este programa é de fácil utilização e tem a vantagem de estar disponível em português, o que facilita o trabalho dos discentes e a descoberta do programa, promovendo a construção de esquemas cada vez mais apelativos e criativos. Além da utilização deste programa na História e na Geografia, as suas possibilidades podem ser aplicadas igualmente para o domínio de outras disciplinas curriculares.

O manuseamento deste programa informático é muito acessível e intuitivo. De facto, o ecrã principal do programa FreeMind representa a metáfora do papel (ou do quadro) com a representação das opções disponíveis na barra de ferramenta, localizada na parte superior e à esquerda da área de trabalho, como ilustra a figura 2. A variação da utilização destas ferramentas consegue-se “clicando” com o rato sobre as opções.

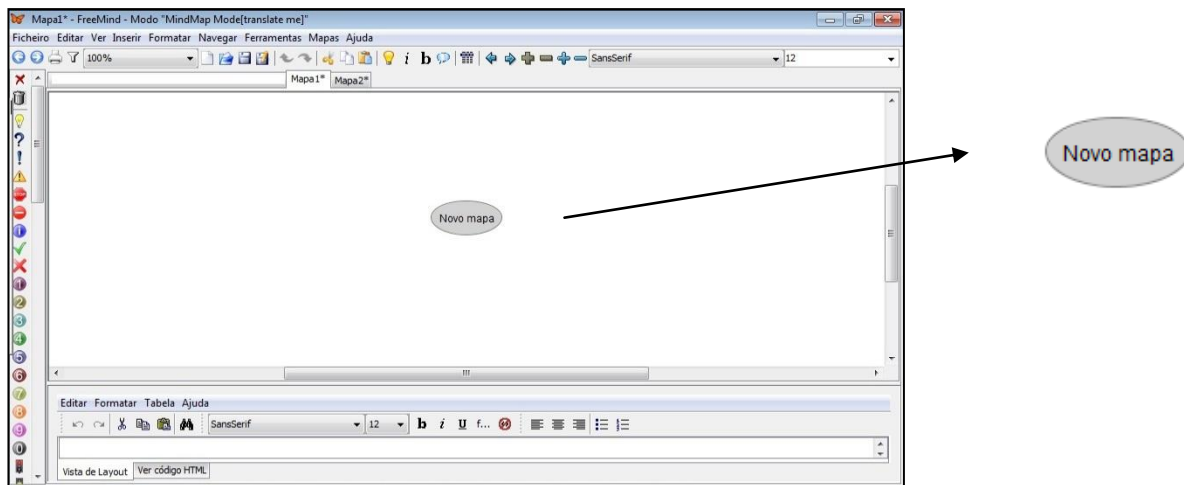


Figura 2 - Ecrã principal do *software*

Como é possível constatar através da figura 2, ao centro da tela surge uma forma oval, conhecida como “nó central”, onde se pode ler “novo mapa”.

É a partir deste “nó central” que os discentes começam a elaborar o seu mapa mental⁴. “Clicando” com o botão direito *do rato* sobre o “nó central”, surgirá uma caixa com várias opções, como representa a figura 3. Seleccionando a opção “novo nó descendente”, será criado um novo “nó” ou ramo conectado ao “nó central” (ver figura 3).

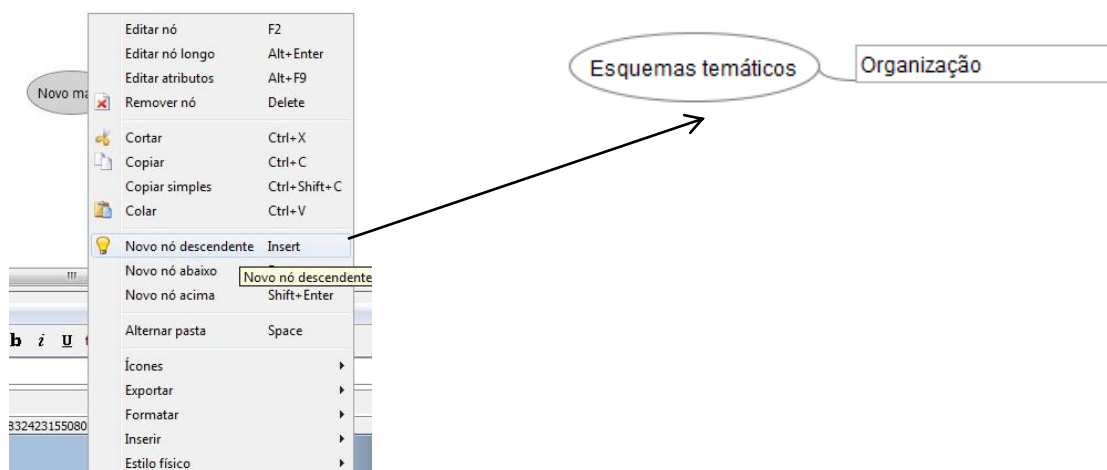


Figura 3 – Caixa com diversas opções para criação de um “novo nó descendente”.

⁴ De acordo com Benjamin Schenk “The concept of the mental map, which has been adopted in the disciplines of geography, history, and cultural anthropology, was originated in cognitive psychology. The term "cognitive map" was coined by the American psychologist Edward C. Tolman (1886–1959).

“Clicando” em cima do “nó descendente” com o botão direito do *rato*, na opção “novo nó abaixo” ou “novo nó acima” é possível adicionar outros “nós” de forma a construir o esquema mental, como ilustra a figura 4.

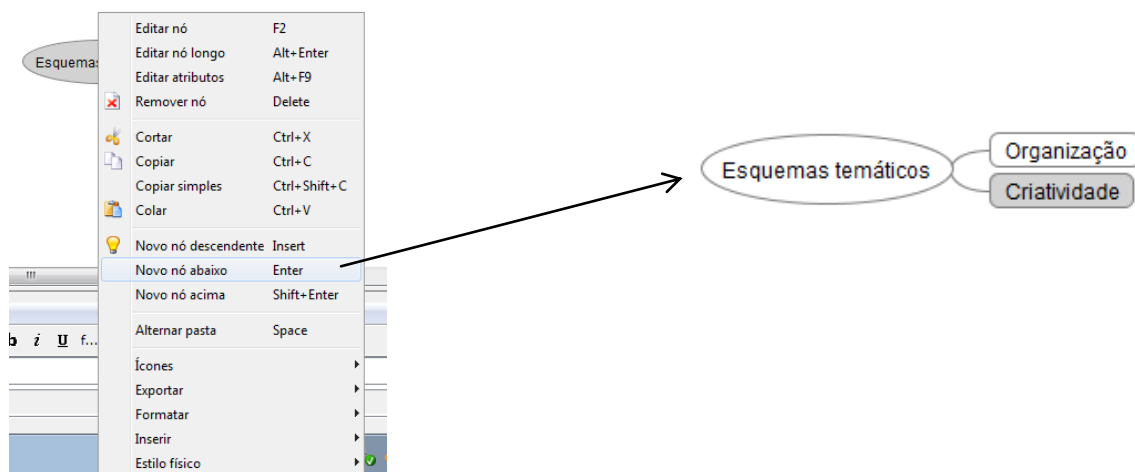


Figura 4 – Criação de nós ou ramos

Para além desta forma de elaboração e apresentação de mapas mentais é possível também criar um “nó longo” com o objetivo de escrever por extenso as ideias. Para isso, basta aceder à mesma caixa, já referida anteriormente, e seleccionar a opção “editar nó longo”, como está representado na figura 5.

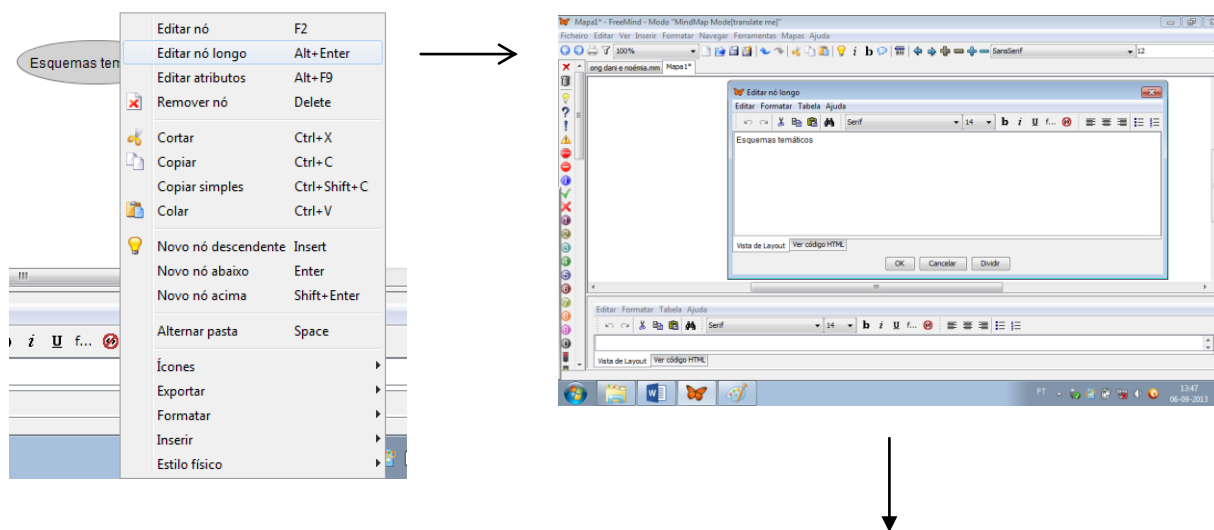


Figura 5 – Criação de um “nó longo”

- Esquemas temáticos
- Permitem estabelecer associações e relações entre os conceitos e conteúdos temáticos.
 - O aluno tem a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento.

As diferentes formas de organização e apresentação dos esquemas são realizadas de acordo com o gosto pessoal de cada aluno, definindo cores, tamanhos e tipos de letra, entre outros atributos, para enfatizar as informações consideradas mais importantes. Em suma, as principais características deste *software* são: a construção de esquemas claros, simples e organizados, assim como a sua modificação, de forma contínua e dinâmica; a possibilidade de estabelecer associações e relações entre os conceitos e conteúdos temáticos; a possibilidade de o aluno criar esquemas organizando o seu próprio conhecimento. Evidentemente, é possível a formatação dos elementos durante ou após a elaboração dos esquemas, com o objetivo de ter uma aparência final mais apelativa e criativa.

Deste modo, com FreeMind, um programa gratuito, é possível que os alunos construam o seu próprio saber, elaborando esquemas mentais de uma maneira diferente e, sobretudo, motivadora, favorecendo a compreensão e aprendizagem dos conceitos e conteúdos envolvidos, bem como superando as dificuldades acerca dos mesmos, em História e Geografia. O FreeMind revela-se, portanto, uma estratégia potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa, permitindo aos discentes sintetizar de uma forma simples e intuitiva os conhecimentos fundamentais relativos a uma determinada temática.

3.2. Mapas conceptuais: o que são?

Com o objetivo de se ensinar de forma mais eficaz para que os alunos aprendam melhor, é imperativo os educadores adotarem tarefas e estratégias que favoreçam a realização e construção do conhecimento pelo aluno.

“Fundamentados na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, os mapas conceptuais são considerados instrumental importante para organizar e representar o conhecimento, pois evidenciam – por meio de proposições, ou enunciações elucidativas – as conexões estabelecidas entre ideias-chave” (Novak, 1998, citado por Souza e Boruchovitch, 2010, p. 178). Foi na década de 1970 que os mapas conceptuais foram propostos pelo pesquisador e educador John Novak, cuja função é representar graficamente e de forma organizada o conhecimento acerca de um determinado assunto. Considerando ainda a opinião de Martin Eppler, “a concept map is a top-down diagram showing the relationships between concepts, including cross connections among concepts, and their manifestations”.

A elaboração de mapas conceptuais é igualmente uma metodologia que altera o papel do professor que passa de transmissor do conhecimento para questionador e orientador, colocando o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. Para além disso, quando “os mapas conceptuais são utilizados para uma avaliação formativa tornam-se extremamente importantes, porque fornecem informações para alunos e professores, permitindo-lhes correções e adaptações essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento, favorecendo uma avaliação menos preocupada com aspetos quantitativos e mais voltada para a promoção de retornos de informação aos alunos” (Souza e Boruchovitch, 2010, p. 188).

Contudo, e apesar das inúmeras vantagens apontadas por diversos autores, é necessário ter presente que a construção dos mapas conceptuais deve obedecer a um conjunto de características e formas de construção para uma leitura clara e precisa dos mesmos. Normas essas, que se poderão traduzir em dificuldades para alguns alunos.

A verdade é que “existem determinadas características de construção dos mapas conceptuais, contudo fica sempre evidente a presença de uma hierarquia durante a sua organização” (Maffra, 2011, p. 22). Portanto, os mapas conceptuais são estruturas hierárquicas, ou seja, eles são iniciados por conceitos mais abrangentes, aos quais vão sendo progressivamente relacionados conceitos mais específicos. “Neles, os conceitos são apresentados no interior de “caixas” ou alguma forma geométrica, enquanto as relações entre eles são especificadas por linhas às quais são agregadas frases explicativas, que procuram aclarar relações proposicionais significativas. Em consequência, para serem representados carecem de três elementos: conceito, proposição e “palavra (s) de enlace” (Novak, 1998, citado por Souza e Boruchovitch, 2010, p. 178).

Foi precisamente tendo em conta todas estas formas de construção e a dificuldade em se familiarizarem com elas mas também devido à faixa etária dos participantes da amostra e as dificuldades acrescidas e reveladas relativamente aos conteúdos temáticos, que me fizeram recuar e optar por um programa mais simples e livre de regras de execução – FreeMind. No fundo, um programa que permitisse a realização de esquemas mentais, livres, sem a necessidade de relações entre conceitos e hierarquicamente organizados mas que apresentasse igualmente potencialidades no processo ensino aprendizagem. Deste modo, uma vez que falamos de alunos com dificuldades em História e em Geografia deduzi que, se optasse pela realização de mapas conceptuais, e tendo em con-

ta todas as regras de construção, isso iria trazer mais dificuldades e, talvez, maçar e desmotivar ainda mais os participantes, não descurando, como é evidente, as vantagens associadas aos mapas conceptuais. Possivelmente, teria optado pela realização de mapas conceptuais se a amostra envolvesse alunos do ensino secundário. Mas, tendo em conta a amostra em questão preferi não arriscar.

Sendo assim, e consultando alguns trabalhos já realizados sobre a elaboração de mapas conceptuais, é possível identificar algumas dificuldades advindas da sua elaboração. Uma dessas dificuldades passa precisamente pelo receio que tive relativamente às características e formas de construção, ou seja, a identificação e a harmonização dos conceitos. No estudo feito por Souza e Boruchovitch (2010), esta dificuldade é apontada pelas próprias alunas do ensino superior que executaram os mapas conceptuais. Tal como afirma Novak (citado por Souza e Boruchovitch, 2010, p. 186), “não basta identificar os conceitos, mas harmonizá-los, hierarquizando-os e relacionando-os com o uso de conectores acompanhados das “palavras de enlace” ou descritores”. Para além disso, também é reconhecida, através do mesmo estudo, a dificuldade “na escolha dessas palavras de enlace que definam a relação entre os conceitos, pois não são quaisquer palavras que podem ser utilizadas, mas precisam ser as palavras certas para traduzir a compreensão acerca da inter-relação existente entre os conceitos interligados” (Souza e Boruchovitch, 2010, p. 187). Também é identificada uma outra dificuldade, ou seja, “o processo cognitivo vivenciado na apropriação do conhecimento, talvez porque os mapas devam apresentar os conceitos de maneira a evidenciar o grau de importância e de especificação na própria estrutura hierárquica elaborada. Ultrapassando a definição das palavras-chave, engloba as inter-relações estabelecidas entre elas, o que exige uma compreensão progressivamente mais ampla e profunda da temática sob foco” (Souza e Boruchovitch 2010, p. 187).

De facto, e como em qualquer estudo, emergem vantagens mas também dificuldades. No caso destas últimas, evidenciadas anteriormente e consciente que são vistas como espaço de superação, implicavam, a meu ver, um trabalho bastante árduo e complexo para os participantes em questão. Ressalvo que estas dificuldades, embora algumas tenham sido ultrapassadas progressivamente, são apontadas por alunas do ensino superior. Perante isto, podemos então imaginar o elevado grau de dificuldade que os

alunos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 14-16 anos, poderiam vir a revelar com a produção de mapas conceptuais.

Assim, conclui-se que o processo de elaboração de mapas conceptuais não é uma tarefa tão simples de executar como aparenta, pois embora se apresente como uma ferramenta educacional potencialmente significativa visto que segundo Novak (2010, p. 23) “that concept maps could help students learn how to learn”, as dificuldades também estão presentes.

Capítulo II: Enquadramento Metodológico

1. Contexto

Partindo da necessidade de ajudar os alunos a superarem dificuldades melhorando a qualidade do estudo nas disciplinas curriculares de História e Geografia, o trabalho que tenho vindo a desenvolver valida o FreeMind como facilitador desta perspetiva educacional e como atividade motivacional. Após todo este enquadramento teórico, já desenvolvido anteriormente, importa abordar a componente relativa à operacionalidade da problemática em questão dando resposta aos objetivos e hipóteses formuladas no início deste relatório. Desta forma, este segundo capítulo dará lugar à descrição de todo o percurso metodológico que norteou a realização deste estudo.

Contudo, antes de prosseguir para a explanação desse percurso metodológico importa compreender todo o contexto no qual, o presente estudo foi colocado em prática.

O presente relatório de estágio surgiu na sequência da iniciação à prática profissional do 2º ano de Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do EB e ES, que se cumpriu na escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves em Valadares, Vila Nova de Gaia.

Para dar resposta a esta experiência tendo em conta os objetivos formulados no início deste projeto, foram colocadas em prática algumas atividades com os alunos constituintes da amostra. No entanto, ainda antes de partir para o percurso metodológico, segue-se uma breve caracterização da escola, não menos importante, uma vez que foi graças às suas ótimas condições e à amizade de algum pessoal docente que foi possível realizar este estudo empírico, bem como uma caracterização breve das turmas às quais tive oportunidade de lecionar ao longo do ano letivo e com os alunos que tive o privilégio de trabalhar.

a) Caracterização da escola

Em Outubro de 1978 foi fundada a Escola Secundária de Valadares que, a partir de 1972, se passou a designar Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em homenagem a um médico local. No início do século XX, este patrono, médico muito respeitado na região, criou condições para a escolarização de jovens afetados pela tuberculose, causa a que se dedicou durante toda a vida.

Esta foi fundada na época áurea da evolução do sistema de ensino em Portugal, cujo modelo de gestão democrática passou a existir a partir da constituição de 1976 com o decreto-lei nº. 769-A/⁵, de 23 de Outubro, que normalizou a gestão das escolas mantendo-se, com algumas alterações, até 1998. Este modelo foi evoluindo apresentando uma conceção de escola cada vez mais adequada à qual conhecemos hoje, e da qual a Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves é representativa, isto porque para além de democrática, apresenta uma grande flexibilização na gestão do ensino, promulgado por uma estandardização de metodologias que pretendem homogeneizar e não estratificar os seus alunos, não descurando de considerar o aluno enquanto pessoa na sua individualidade.

“Integra-se numa vasta área suburbana, com índices de desenvolvimento demarcados pela cobertura da rede de distribuição de água e controlo regular da sua qualidade, serviços de tratamento de águas residuais e de recolha regular e seletiva de lixo, equipamentos de saúde - centros de saúde, farmácias e outros -, transportes coletivos – camionagem, caminho-de-ferro e táxis -, abastecimento alimentar em fruta, legumes, carne e peixe em sistemas médios e tradicional. A indústria, os serviços e o comércio são áreas económicas que têm vindo a crescer, enquanto a agricultura vai perdendo a sua importância. A população apresenta, a nível de qualificações, ter, maioritariamente, o nível básico (60%), seguindo-se a qualificação a nível secundário (13%) e, só depois, de nível superior (9%), havendo ainda a considerar uma faixa de população sem qualquer qualificação” (PEE⁶, 2010-14, p. 6). Esta escola possui uma ampla oferta educativa, no sentido de implementar estratégias de diferenciação pedagógica e responder às expectativas de um vasto público. Assim, apresenta “o ensino regular no 3º ciclo do Ensino Básico, com oferta, em LE2 (Espanhol, Francês) e na área artística (EV/E. Tecnológica e Artes Plásticas) e Ensino Secundário, com os Cursos Científico-Humanístico, em todas as áreas, e Cursos Profissionais (Técnico de Animador Sociocultural, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia), Cursos de Educação e Formação, tipo 2 (Cabeleireiros, Administrativos e Eletricistas), Cursos de

⁵ Disponível em: http://www.igf.min-financas.pt/Leggeddocs/DL_769_A_76.htm. Revogado pelo artigo 53 do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

⁶ Projeto Educativo da Escola Secundária. Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, 2010-2014. Disponível online em: https://docs.google.com/file/d/0B9woteGq9EWYmQ1YmE3MWYtYTk4Zi00YzdILWE4N2QtMjZiZGQ4ZTJmYjV/edit?usp=drive_web&pli=1

Educação e Formação de Adultos, com certificação escolar e dupla certificação (Arte Floral e Cuidado de Estética de Cabelo), o Centro Novas Oportunidades” (PEE, 2010-14, p. 6).

Esta escola serve uma área que se estende desde a própria Vila (Valadares), às freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena, Arcozelo, Gulpilhares, Mafamude, Santa Maria da Feira e Vilar de Andorinho. Segundo o PEE, nos últimos anos letivos, têm vindo a surgir alunos oriundos da Venezuela, Brasil, África do Sul e países de Leste. A escola foi remodelada em 2009 requalificando grande parte dos espaços escolares, reunindo condições necessárias para a promoção do ensino em infraestruturas e equipamentos que correspondem às necessidades dos alunos. O pessoal docente, assistente operacional e administrativo é, sem dúvida, excelente, ativo, com espírito de entreajuda que faz o ambiente da escola ser agradável para todos se sentirem bem dando resposta educativa aos jovens adolescentes. De acordo com o PEE (2010-14, p. 6) “o quadro dos professores tem vindo a revelar-se estável, com uma situação profissional maioritariamente pertencente ao quadro da escola, com um grupo de professores contratados. O pessoal assistente operacional e administrativo tem uma formação maioritariamente ao nível do 9.º ano para os primeiros e ao nível do 12º ano para os segundos”. As condições desta escola são ótimas e muito agradáveis realizando-se muitas atividades, ao longo do ano letivo, com os discentes. Este estabelecimento tem a capacidade para lecionar 65 turma com um espaço interior e exterior muito agradável e dotado de um material didático moderno e adequado às necessidades das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Este aspeto permitiu colocar em prática o estudo em questão. Além disso, “várias instituições culturais e desportivas implantadas na zona dinamizam e interagem com a escola nas áreas da música, do teatro, do desporto, das tradições, da saúde e do património cultural. Várias instituições próximas têm, também, vindo a oferecer oportunidades de interação: a Academia de Música de Vilar do Paraíso, a Estação Litoral da Aguda, o Parque das Dunas da Aguda, o Parque Biológico, em Avintes, o Museu da Imprensa, no Porto” (PEE, 2010-14, p. 6).

b) A amostra

Sob a orientação da professora de História, Maria Albertina Viana, tive o privilégio de lecionar às turmas do 7ºW, 7ºX, 7ºY, 9.º Z, 9.º W e 11.º X, este último

pertencente ao curso Profissional Técnico de Turismo lecionando História da Cultura e das Artes.

Na área disciplinar de Geografia, e sob a orientação da professora Isabel Ribeiro, tive a oportunidade de lecionar também ao 9.º Z e ao 9.º W (as turmas em comum às duas áreas disciplinares) e ainda ao 9.º X e ao 12ºZ este último referente ao curso Profissional Técnico de Turismo.

Tendo em conta o meu estudo, que iria envolver alunos que revelassem dificuldades de aprendizagem⁷ às disciplinas de História e Geografia, e visto que no início do ano não conhecia os alunos nem as turmas, não tinha competência para escolher com que turma e com que alunos iria trabalhar. Desta forma, recorri à ajuda das professoras orientadoras. Valeu-me o conselho das mesmas, que conheciam as turmas dos anos anteriores indicando-me que os alunos com mais dificuldades se encontravam numa turma do básico, ou seja, no 9.º W. Por coincidência esta turma, que iria constituir a amostra para o estudo empírico, tinha como diretora de turma a professora Maria Albertina Viana. E assim, o meu estudo recaiu em seis alunos desta turma, indicados pelas professoras orientadoras, que concordaram desde o início realizar esta experiência e que se mostraram participativos.

A turma do 9.º W constituída por 26 alunos, 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, era uma turma que se mostrava inicialmente apática e pouco participativa, dificultando a construção de aulas dinâmicas. Apenas uma aluna, de dezanove anos, frequentava algumas das disciplinas no âmbito da Educação Especial. Duas alunas eram repetentes no 9.º ano e uma outra ficou retida no segundo ciclo e somente dois alunos eram novos nesta escola pela primeira vez. Ao nível comportamental é admissível e quanto à aprendizagem é uma turma heterogénea, destacando-se alunos com um bom rendimento escolar, outros com um desempenho razoável, e ainda alguns alunos com bastantes dificuldades na aprendizagem. As principais dificuldades diagnosticadas foram ao nível da expressão oral e escrita, métodos de estudo contínuos e aplicação e relação dos conhecimentos/conceitos e conteúdos temáticos.

De salientar que para poder colocar em prática o estudo em questão, foi necessário realizar todos os procedimentos legais (pedir autorização aos pais, informar a

⁷ De acordo com o PEE, 2010-14, p. 6, o número de alunos com dificuldades de aprendizagem e com apoio específico tem vindo a crescer.

Direção e o Diretor de Turma, bem como o Conselho de turma). A verdade é que todos concordaram com o meu estudo considerando uma ótima atividade para ajudar os alunos a superarem eventuais dificuldades e, simultaneamente, motivá-los. Tive portanto a aprovação de todos, inclusive dos alunos constituintes da amostra que se mostraram disponíveis desde o início.

2. Procedimentos metodológicos

Tal como tenho vindo a demonstrar ao longo deste trabalho, numa sociedade marcada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, é imperativo que o sistema educativo se adapte às novas exigências da sociedade, preparando os alunos, enquanto cidadãos ativos, para uma realidade cada vez mais complexa. Tanto mais que, “a atualidade exige indivíduos com competências, qualificação, e perfil profissional sempre atualizado e de acordo com as necessidades do momento. Neste contexto urge dotar a Educação de capacidades para responder aos novos desafios, dado que ela é o pilar do desenvolvimento da humanidade” (Caldas, 2009, p. 17).

Assim, na sequência do que tenho vindo a tratar, para a consecução deste estudo e tendo sempre presente os objetivos propostos, comecei por selecionar uma metodologia de trabalho que me pareceu adequada. Deste modo, procurando validar o FreeMind como um recurso facilitador do processo de ensino aprendizagem, será feita a descrição do estudo empírico com base em toda a planificação do trabalho de campo e instrumentos de recolha e tratamento de dados. Para a elaboração deste ponto do relatório de estágio estiveram presentes as ideias desenvolvidas ao longo do capítulo anterior, destacando-se a utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem, em particular, a utilização do programa FreeMind para superar dificuldades de aprendizagem em História e Geografia.

Uma vez que este estudo envolvia a utilização de computadores e, devido à incompatibilidade do horário das aulas, a única opção que tive para trabalhar com os alunos foi num período de quarenta e cinco minutos, à segunda-feira, no horário das aulas de TIC, uma vez por semana. Para a realização deste projeto, foram tidos em conta todos os procedimentos legais, inclusive, a aprovação do professor da disciplina de TIC que, gentilmente, me permitiu instalar o programa e me cedeu os últimos quarenta e cinco minutos das suas aulas para trabalhar com os alunos, ou seja, das 15h15 às 16h00. É necessário ter em conta que o professor também necessitava de lecionar os conteúdos da disciplina em questão, sendo, portanto, inadequado conceder-me uma aula de noventa minutos. O horário foi um inconveniente por se tratar da última disciplina do dia e ser visível nos alunos um certo cansaço mas por vezes também agitação e ansiedade para o findar das aulas. No entanto, desde o início que, para a realização deste estudo, os participantes anuíram, firmando termo de consentimento livre e esclarecido e, apesar do ho-

rário não ser o melhor, os alunos esforçaram-se muito para alcançarem os objetivos propostos. Apenas tive a oportunidade de inverter, por três vezes, o horário e trabalhar com os alunos nos primeiros quarenta e cinco minutos da aula de TIC, das 14h30 às 15h15, e de facto, notei uma diferença, ou seja, mais vontade de trabalhar e uma maior atenção para a realização das tarefas propostas.

É importante salientar que este trabalho exigia, da minha parte, um certo conhecimento dos alunos com os quais iria trabalhar. Isto no sentido de aferir que a atividade seria enriquecedora, estimulante e que, simultaneamente, permitiria aprofundar os conteúdos temáticos para superar as dificuldades de aprendizagem que garantissem o êxito e a motivação. Daí ter decidido, desde logo, colocar de parte o primeiro período para a aplicação do estudo, uma vez que este constituiu uma etapa de adaptação e, também, pelo facto de ainda me encontrar numa fase pouco avançada relativamente à estruturação e aplicação do estudo a desenvolver, bem como pela incompatibilidade de horários por causa das assistências e regências em História e Geografia. Além disso, e embora já conhecedora do programa FreeMind, também necessitei de algum tempo para aprofundar e dominar os meus conhecimentos sobre as funcionalidades do programa e, obviamente, verificar se era realmente uma mais-valia para não correr o risco de vir a revelar-se inadequado para os alunos. Portanto, o trabalho foi aplicado e realizado de forma contínua, sempre que possível, ao longo do segundo e terceiro período para ambas as disciplinas.

Importa frisar que os alunos foram colocados em situação de trabalho de pares, dois alunos por cada computador, para promover a interação através de trocas verbais, no sentido de confrontarem as ideias na construção do saber mobilizando os saberes, enriquecendo o seu desenvolvimento e o seu processo de aprendizagem, bem como a consolidação das aprendizagens, pois pressupõe-se que a “aprendizagem seja também ela uma atividade social e não apenas uma atividade individual e particular” (Ribeiro, 2006, p. 1). A verdade é que esta distribuição a pares, independentemente do propósito acima mencionado, seria inevitável por não estarem disponíveis computadores suficientes para todos. Deste modo, os alunos foram trabalhando e aprendendo cooperativamente, criando um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e uma partilha frequente e constante de ideias para a realização dos esquemas propostos ao longo de todas as sessões.

Não posso deixar de referenciar que este trabalho teve uma aplicação mais intensiva em História dada a complexidade da disciplina e pelo facto de poder vir a obter dados mais consistentes, bem como a incompatibilidade que existia em poder assistir e mesmo efetuar regências, na turma de 9.º W em Geografia, uma vez que esta coincidia com uma das turmas de História, o 11.º X, mas também por imposição superior⁸.

Para a efetivação deste estudo de caso foram utilizados vários métodos de recolha de dados: as notas de campo, ou seja, conversas com os alunos antes e durante a realização dos esquemas temáticos e a observação direta do que foi presenciado nas diferentes sessões, bem como a descrição de aspetos observados durante as sessões, (reações pessoais e comportamentos individuais ou dos pares), registados numa reflexão escrita no final de cada sessão (Cf. Anexo 1, pp. 77-83); os esquemas temáticos produzidos pelos alunos relativamente à realização das tarefas propostas ao longo das diferentes sessões e qualidade do desempenho evidenciado pelos alunos; os testes de avaliação com as respetivas grelhas de correção (no caso da História) e fichas de avaliação formativa com as respetivas grelhas de correção (no caso da Geografia), com o intuito de verificar se a produção dos esquemas realizados ajudaram (ou não) no momento da sua realização; a entrevista em grupo realizada no final do estudo aos elementos constituintes da amostra, com o intuito de perceber se esta estratégia e o uso do *software* tiveram impacto positivo junto dos alunos e se favoreceu a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos lecionados esbatendo a pressão sentida aquando da realização dos testes e fichas de avaliação formativa.

Desta forma, a primeira etapa de análise de dados contemplou as notas de campo. Sendo assim, essas notas são constituídas pelas conversas que fui mantendo com os alunos acerca desta metodologia, desenvolvida com o programa FreeMind, antes e durante a realização dos esquemas temáticos, bem como, a observação direta do que foi presenciado ao longo de cada sessão realizada, no sentido de construir um registo atento dos acontecimentos. Além disso, incluí nas notas de campo, sempre que considere pertinente, reações pessoais e comportamentos individuais ou dos pares, registados numa

⁸ A sobreposição dessas turmas nos mesmos dias e horário foi o motivo dessa incompatibilidade, pois devido à complexidade e falta de formação na disciplina de História da Cultura e das Artes, pertencente ao Curso Profissional Técnico de Turismo, foi necessário um maior acompanhamento e presença dos estagiários nessa turma. Por outro lado, a imposição superior teve a ver com o facto de, ao longo do ano letivo, o calendário das regências dos estagiários ter sofrido diversas alterações devido à formação “*Galileo*”, de carácter obrigatório para a orientadora cooperante de Geografia, coincidindo precisamente com os dias em que o 9.º W tinha Geografia.

reflexão escrita no final de cada sessão. Isto porque tive a preocupação de realizar, após cada sessão, uma reflexão escrita com detalhes visuais, comportamentos e reações para, *a posteriori*, construir um cuidado acervo de notas de campo e compreender a evolução das concepções iniciais ao longo do estudo. Esta tarefa revelou-se difícil de realizar, uma vez que era necessário voltar a recordar tudo o que tinha ocorrido e tomar notas, depois de deixar o espaço onde as observações dos acontecimentos se realizaram.

Os esquemas temáticos, produzidos ao longo das sessões, são igualmente um método de recolha e de análise de dados fundamentais sobre o trabalho prático realizado, de forma a perceber quais as dificuldades sentidas pelos alunos e a evolução das mesmas. Como já tive oportunidade de mencionar, a produção destes esquemas foi realizada por seis alunos da turma do 9.º W, três do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, constituindo a amostra deste estudo empírico.

Assim, no caso da História foram realizados três esquemas sobre as seguintes temáticas: “a Crise de 1929”, “o Salazarismo” e “a Segunda Guerra Mundial”, tendo trabalhado com os alunos em dez sessões. Para verificar se a produção dos esquemas ajudaram no momento da realização dos testes de avaliação de História, foi feito o levantamento das cotações obtidas por cada aluno da amostra nas devidas questões sobre as temáticas aplicadas nos testes de avaliação que constituem outro método de recolha de dados. Estas cotações, bem como a nota final obtida nos respetivos testes de avaliação e as classificações obtidas ao longo dos três períodos do ano letivo 2012/2013, na disciplina de História, serão reveladas, posteriormente, nesta investigação.

É importante mencionar que apesar do primeiro período ter sido colocado imediatamente de parte, no sentido de dar a conhecer aos alunos o programa informático com o qual iriam trabalhar e para eu obter as primeiras apreciações da amostra, consegui levá-los, no primeiro período, durante quarenta e cinco minutos, para a sala de TIC deixando-os à vontade para o explorarem através da realização de um esquema temático sobre os conteúdos lecionados, em História, na semana anterior, acerca da “Revolução Russa”. Portanto, no dia 12 de Novembro de 2013, foi a primeira vez que os alunos estiveram em contacto com o programa para a disciplina de História, que funcionou como um primeiro treino.

Foi no dia 10 de Janeiro de 2013 que lecionei à turma do 9.º W uma aula de

História sobre a “Crise de 1929”. Posto isto, na semana seguinte, ou seja, no dia 14 de Janeiro de 2013 acompanhei os alunos, durante quarenta e cinco minutos, para criarem um esquema tendo por base os conteúdos lecionados na semana anterior. No dia 21 de Janeiro de 2013, trabalhei novamente com os alunos nos esquemas, iniciados na semana anterior, sobre a Crise de 1929 mas nesta sessão, o esquema também não ficou concluído.

Na semana seguinte, ou seja, no dia 28 de Janeiro de 2013 foi impossível estar presente na elaboração dos esquemas porque o professor de TIC necessitava, forçosamente, dessa aula de noventa minutos. Assim, continuei a acompanhar os alunos ao longo de quarenta e cinco minutos nos dias 4 e 11 de Fevereiro de 2013. No dia 4 os alunos não concluíram o esquema, devido à falta de tempo e à dificuldade em perceberem determinados conceitos e conteúdos e, por isso, foi necessário prolongar a sua elaboração para mais uma semana, ou seja, para dia 11 de Fevereiro de 2013. Neste último dia, foi possível inverter o horário e trabalhar com eles das 14h30 às 15h15. A verdade é que considero este horário mais conveniente, porque notei uma maior atenção por parte dos alunos e uma grande vontade de realizar as tarefas propostas. Foi nesse dia que os alunos concluíram o esquema sobre a Crise de 1929.

No dia 18 de Fevereiro de 2013, os alunos começaram a realização de um outro esquema com base nos conteúdos lecionados nas aulas, sobre o Salazarismo. Como os alunos tinham o teste agendado para o dia nove de Março de 2013, pedi ao professor de TIC seria possível conceder a aula de noventa minutos para trabalhar com eles. O professor percebeu a situação e aceitou ceder-me, exceccionalmente, os noventa minutos. Esta foi uma das temáticas onde os alunos revelaram mais dificuldades e, apesar de ter sido possível estar com eles noventa minutos, o esquema não ficou concluído. De salientar que não tive oportunidade de lecionar esta temática a nenhuma turma tendo sido necessário estar bem preparada para trabalhar com os alunos e ajudá-los a superarem as dificuldades de aprendizagem.

Nas duas semanas seguintes, ou seja, nos dias 25 de Fevereiro e 4 de Março, o acompanhamento dos alunos teve de ser interrompido à História para poder ser iniciado à Geografia. O projeto foi reiniciado a História, no dia 11 de Março de 2013 com o seguimento do estudo do Salazarismo. Apesar do teste sobre essa temática ter sido já realizado anteriormente, foi necessário concluir os esquemas até porque a professora de

História informou-me que em Junho iria ser feito um teste de recurso, não só para os alunos com mais dificuldades mas também para os que estavam muito perto de subir um valor na nota, e, provavelmente, este conteúdo seria contemplado. Este esquema foi, então, concluído no dia 11 de Março de 2013.

A temática sobre a Segunda Guerra Mundial só foi iniciada no dia 8 de Abril de 2013 devido à interrupção letiva. No dia 15 e 29 de Abril deu-se seguimento à realização dos esquemas sobre a temática em questão. Os esquemas dos três grupos foram concluídos no dia 29 de Abril de 2013. Aproveito, também, para mencionar que esta temática foi lecionada por mim, mas não à turma do 9.º W, tendo sido necessário ir assistir às aulas sobre este tema para estar a par das informações que eles aprenderam em aula e, assim, ser mais fácil interagir com eles e questioná-los sobre os conteúdos e conceitos aprendidos em aula e para a produção dos esquemas.

Na disciplina de Geografia foram realizados dois esquemas sobre as seguintes temáticas “As consequências do Aquecimento Global” e as “Estratégias de Preservação do Património”, tendo trabalhado em três sessões com os alunos. Antes de mais, importa referir que, nesta disciplina, a metodologia aplicada foi ligeiramente diferente da implementada em História, uma vez que se valoriza a avaliação do processo em detrimento da aplicação de testes de avaliação de etapas. Posto isto, optei por ser eu a elaborar duas fichas de trabalho devidamente orientadas contemplando as temáticas descritas, com o objetivo de aferir se a elaboração desses dois esquemas, ajudaram ou não na realização das fichas de trabalho aplicadas num momento posterior, com os devidos esquemas finalizados. Desta maneira, comecei por elaborar os materiais que seriam necessários à concretização desta investigação no caso da disciplina de Geografia. Portanto, as duas fichas de trabalho que produzi estavam de acordo com todos os conteúdos e conceitos lecionados em aulas anteriores sobre as temáticas e com os esquemas criados pelos alunos constituintes da amostra. Assim, no dia 20 de Fevereiro de 2013, tive a oportunidade de lecionar uma aula de noventa minutos à turma do 9.º W e, no dia seguinte, 21 de Fevereiro de 2013, dei continuidade à aula anterior lecionando uma aula de quarenta e cinco minutos. Em ambas as aulas, foi abordada a temática do aquecimento global e as suas consequências. Após a leção destas duas aulas, no dia 25 de Fevereiro de 2013, os alunos criaram um esquema sobre esta temática. Contudo, não o conseguiram concluir, pois os alunos pediram muitas explicações acerca de como começar a elaborar

o esquema, visto que era a primeira vez que estavam a trabalhar para Geografia e, além disso, afirmaram ter dificuldades nessa temática. Esta situação exigiu da minha parte a realização de um *feedback* dos conteúdos temáticos e o esclarecimento de dúvidas antes da elaboração dos esquemas por parte dos alunos. Tendo em conta esta situação, é natural que os alunos não fossem capazes de concluir os esquemas em quarenta e cinco minutos, por isso, no dia 4 de Março de 2013 os alunos finalizaram o esquema. Posto isto, foi aplicada uma primeira ficha de trabalho de Geografia, numa aula de noventa minutos no dia 13 de Março de 2013 (Cf. Anexo 9, pp. 115-117). No entanto, esta ficha foi realizada num período de trinta minutos e continha questões relacionadas com base na temática referida anteriormente.

Para começar, considerei pertinente colocar uma primeira questão na qual os alunos tinham de explicar o que entendiam por aquecimento global. Isto, para verificar se esse conceito estava bem claro para os alunos. A segunda questão era constituída por duas imagens, retiradas da National Geographic, do Glaciar de Chacaltaya na Bolívia, uma fotografada no ano de 1994 e outra em 2005. Numa primeira fase, os alunos tinham de descrever as duas imagens e numa segunda fase tinham de relacionar essas duas imagens com o aquecimento global (ver figura 6).

2-Observe as figuras 1 e 2.



Fig 1- Glaciar de Chacaltaya, Bolívia 1994.

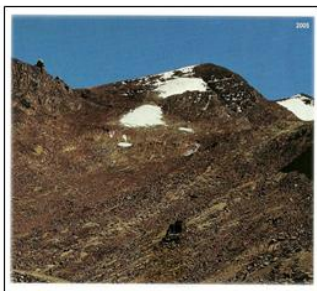


Fig 2- Glaciar de Chacaltaya, Bolívia 2005

2.1-Descreve as duas figuras.

2.2-Relaciona as imagens com o aquecimento global.

Figura 6

Seguidamente, a terceira questão era constituída por um esquema, extremamente simples, na qual os alunos apenas tinham de completá-lo indicando quatro consequências da subida do nível médio das águas do mar (ver figura 7).

3-Completa o seguinte esquema, indicando quatro consequências da subida do nível médio das águas do mar.

Consequências da subida do nível médio das águas do mar.

Figura 7

A quarta questão era também constituída por uma imagem que representava um problema ambiental (ver figura 8). Tendo por base essa imagem, os alunos não só tinham de identificar esse problema, bem como indicar as substâncias responsáveis para a sua ocorrência e ainda redigir um pequeno texto acerca das principais consequências desse problema ambiental para a saúde humana e vida na Terra, utilizando as cinco palavras-chave disponibilizadas.

4-Observa a figura.3.



4.1-Identifica o problema ambiental representado na fig.3.

4.2-Indica, a partir da sigla que se encontra na fig.3, as substâncias mais responsáveis por esse problema.

4.3- Utilizando as palavras-chave, constrói um texto de quatro linhas, acerca das principais consequências desse problema ambiental para a saúde humana e vida na Terra.

Queimaduras
Cancro
Cataratas
Imunológicas
Morte

Figura 8

Um exercício de escolha múltipla constituiu a quinta questão desta ficha (ver figura 9).

5-Assinala com X a hipótese que completa de forma correta cada uma das afirmações seguintes:

a)As chuvas ácidas formam-se pela:

- ☐ reação do dióxido de enxofre e do óxido de azoto com o vapor de água, que se transformam, respetivamente, em ácido sulfúrico e ácido nítrico, dando origem às chuvas ácidas;
- ☐ associação de vários gases poluentes, como o metano e o monóxido de carbono que, dissolvidos na água da chuva, dão origem às chuvas ácidas;
- ☐ evaporação da água de rios e lagos poluídos, que fazem com que, na atmosfera, os poluentes da água evaporada se misturem com as gotas da chuva, dando origem a chuvas ácidas.

b)As principais consequências das chuvas ácidas são:

- ☐ a destruição do ozono, o que provoca uma menor proteção contra as radiações ultravioletas e, consequentemente, maior número de casos de cancro de pele;
- ☐ a destruição dos edifícios e corrosão das vias férreas, além de problemas cardiovasculares na população exposta a este tipo de chuvas;
- ☐ a destruição de florestas, corrosão de edifícios, monumentos e estátuas, erosão dos solos e, na população, problemas respiratórios e pulmonares.

Figura 9

Por último, na questão seis, e através de uma imagem, os alunos tinham de identificar o fenómeno da “eutrofização” e desenvolver a informação da legenda indicando as principais consequências desse fenómeno (ver figura 10).

6- Observa a fig. 4.



6.1-Identifica o fenómeno representado na fig.4.

6.2-Desenvolve a informação da legenda, indicando as principais consequências desse fenómeno.

Fig.4- Legenda: Nas águas com elevadas cargas de poluentes orgânicos, as algas e microorganismos desenvolvem-se e a fauna asfixia.

Figura 10

No dia 17 de Abril de 2013, lecionei uma aula de noventa minutos ao 9.º W com a temática “Estratégias de Preservação do Património”. No dia 22 de Abril de 2013, foi proposta a realização de um esquema sobre a temática da aula anterior. Perante esta tarefa, os alunos demonstraram algumas dificuldades mas conseguiram concluir o esquema pretendido em quarenta e cinco minutos. Concluído este esquema, pude, então, aplicar uma segunda ficha de trabalho (Cf. Anexo 11, p. 122), correspondente à temática da aula do dia 17 de Abril de 2013 e ao segundo esquema produzido pelos alunos, no dia 24 de Abril numa aula de noventa minutos. Esta ficha era constituída por duas questões, tendo sido realizada em vinte minutos. A primeira continha uma tabela com as emissões de dióxido de carbono em Gg de vários países, entre os anos de 1990 e 2004 (ver figura 11). Tendo em conta a análise dessa tabela, os alunos tinham de preencher os espaços em branco de forma a completar o texto.

1-Observe a Tabela 1.

| Emissões de dióxido de carbono (Gg) | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Países | 1990 | 1997 | 2004 |
| Reino Unido | 584 078 | 539 344 | 579 680 |
| Alemanha | 1 012 443 | 834 379 | 862 230 |
| Hungria | 71 673 | 58 498 | 56 380 |
| França | 366 536 | 344 886 | 405 660 |
| Polónia | 414 930 | 348 260 | 287 650 |
| Japão | 1 173 360 | 1 164 518 | 1 262 100 |
| Austrália | 288 965 | 316 704 | 386 180 |
| E.U.A. | 4 957 022 | 5 444 794 | 5 912 210 |
| Portugal | 42 148 | 51 960 | 63 430 |

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano, 2006

1.1- Após observar a tabela, completa as seguintes afirmações:

O período determinado pelo Protocolo de _____ terminou em _____, contudo mesmo antes de terminar este Protocolo alguns países conseguiram atingir as metas de _____ das emissões do principal gás de efeito de estufa, o _____. Foi o caso da Alemanha, da _____ e da _____. Pelo contrário, _____, _____ e a Austrália _____ as emissões.

Figura 11

A segunda questão consistia em comentar uma frase relacionada com a multiplicação de organizações, protocolos e conferências internacionais por causa dos problemas ambientais que colocam em perigo a vida na Terra.

De salientar que ambas as fichas foram aplicadas com o consentimento da professora da disciplina de Geografia e, apesar de terem sido aplicadas a todos os discentes da turma do 9.º W, nesta investigação apenas será feita a análise das fichas dos alunos constituintes da amostra. As cotações obtidas em cada questão, assim como a nota final

de ambas as fichas dos alunos constituintes da amostra e as notas obtidas ao longo dos três períodos serão também analisadas e reveladas nesta investigação.

No caso da História, a produção de fichas de trabalho não se justificava, uma vez que os alunos já iriam realizar os testes de avaliação. Foi a partir do dia 29 de Abril de 2013 que não pude dar seguimento ao estudo empírico por imposição superior, pelo que teve, forçosamente, de terminar nesta data. No entanto, devo realçar que este estudo despertou o interesse não só da professora de História para ser colocado em prática no horário dedicado à sala de estudo mas também de um aluno da turma do 9.º W que queria subir a nota de quatro valores para cinco. Infelizmente, este estudo não podia ser aplicado no horário da sala de estudo visto que se realizava na biblioteca da escola, sem o auxílio dos computadores, e além disso, mesmo que os quisesse utilizar, estavam sempre ocupados por alunos de outras turmas que realizavam atividades escolares. Por outro lado, e devido aos resultados dos testes intermédios não terem sido favoráveis, todos os alunos desta turma passaram a ter explicações de matemática no horário das aulas de TIC, pelo que o aluno não pôde fazer parte do estudo empírico e este teve de findar no final de Abril.

Após uma longa reflexão sobre a metodologia a aplicar, esta pareceu-me a mais ajustada no sentido de os alunos aplicarem o que aprenderam em contexto de sala de aula, atenuando a pressão sentida no momento da realização das fichas de trabalho e testes de avaliação e, simultaneamente, conseguirem superar as dificuldades de aprendizagem e obter melhores resultados às disciplinas de História e de Geografia. Portanto, os percursos metodológicos usados em ambas as disciplinas foram ligeiramente diferentes, apesar de compartilharem do mesmo objetivo.

Ao longo de cada sessão, tive o cuidado de acompanhar e orientar todos os alunos, colocar questões, fornecer novas informações, estimular a exploração de fontes escritas, fomentar a pesquisa, tirar dúvidas, enfim proporcionar a vivência de avanços e recuos na construção do conhecimento em prol do sucesso escolar. Importa frisar que o meu papel passou de transmissor do conhecimento para orientador ou modelador da construção do conhecimento e facilitador da aprendizagem. Por outro lado, o aluno passou a ser um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Esta perspetiva, que representa uma abordagem construtivista da utilização das TIC, segue a linha de raciocínio de Jonassen (2007, citado por Caldas, 2009, p. 92) em que “numa situação

educativa, os alunos, envolvendo-se de forma ativa na construção do próprio conhecimento regulando o processo de aprendizagem tornam-se conscientemente construtores de ideias, e assim, as ferramentas cognitivas, irão funcionar com mais sucesso, os parceiros intelectuais dos alunos estimulam o pensamento de ordem superior, permitindo efetuar uma aprendizagem mais eficaz dos conteúdos escolares”.

Por fim, a entrevista foi um outro método de recolha de dados que me permitiu identificar as perceções dos alunos acerca da experiência realizada. A entrevista, como instrumento de recolha de dados, permite que o investigador tenha acesso a relatórios verbais fornecidos pelos participantes e que contêm uma variedade de informações que seria difícil recolher de outras formas. Assim, é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informações indispensáveis para a investigação. Desta forma, a entrevista realizada no dia 21 de Maio de 2013, foi estruturada em torno de questões orais formuladas por mim e em respostas orais dadas pelos participantes da investigação. Apenas realizada aos elementos constituintes da amostra, com a duração de trinta e cinco minutos, a entrevista teve como objetivo recolher as opiniões dos alunos acerca desta metodologia de trabalho e de aprendizagem. Portanto, seguem-se as questões que constituíram a entrevista e que foram colocadas aos alunos pela ordem apresentada:

- O que acharam desta experiência desenvolvida, ao longo do ano letivo, para vos ajudar a superar as dificuldades em História e Geografia?
- Relativamente ao programa Freemind acharam que a sua utilização foi fácil, útil e atrativa?
- O que têm a dizer relativamente ao meu contributo ao longo destas sessões?
- Se esta metodologia de trabalho se tivesse prolongada até ao final do ano letivo, acham que vos ajudaria ainda mais a superar as dificuldades em História e Geografia?
- Então consideram que esta metodologia deveria ser aplicada a outras disciplinas? Quais?
- Gostariam de repetir esta experiência no futuro?

De salientar que as questões foram previamente elaboradas de forma criteriosa e explícita, para que todos os inquiridos as compreendessem. As respostas dos participantes foram dadas individualmente e aleatoriamente. Houve uma preocupação da minha parte em optar por encontrar um espaço confortável e tranquilo para todos (entrevistador e entrevistados), pois, por vezes, as condições onde decorrem as entrevistas podem ser prejudiciais. Portanto, a entrevista foi realizada numa sala de aula da escola que estava livre e foi registada em áudio, com a devida autorização da diretora de turma e dos encarregados de educação, já conhecedores deste projeto. Posteriormente, todos os registos áudio da entrevista foram transcritos na íntegra para proceder à análise dos resultados obtidos.

3. Apresentação e análise dos resultados

Após o delineamento da estratégia a utilizar no sentido ajudar os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem em História e Geografia, torna-se fundamental uma análise, reflexão e tratamento dos dados na área disciplinar de História e Geografia, cuja explanação será desenvolvida neste ponto do relatório de estágio.

Desta forma, iniciado o trabalho de campo com a utilização do programa FreeMind para superar as dificuldades em História e Geografia, através da elaboração de esquemas, foi fundamental efetuar registos de observação de todo o trabalho desenvolvido pelos alunos constituintes da amostra, assim como a motivação, empenho, progresso, atitudes e perspetiva dos alunos durante o trabalho realizado pelos três grupos em ambas as disciplinas. Nesta perspetiva, e de acordo com a análise das notas de campo, desde o início que a amostra aceitou ser alvo de um estudo académico manifestando uma grande motivação. Informados acerca dos propósitos deste estudo empírico e questionados acerca do mesmo, os alunos constituintes da amostra afirmaram que iria ser bom para eles, pois necessitavam de apoio para superar as dificuldades e para obterem melhores classificações às disciplinas de História e Geografia. Portanto, desde o início que os alunos se mostraram interessados e disponíveis para a realização desta experiência. Naturalmente que, nas primeiras sessões, os alunos estavam numa fase de adaptação mas, progressivamente, no decorrer das sessões, e com a prática, os alunos revelaram destreza no manuseamento do programa. Além disso, mostraram-se empenhados na realização das tarefas propostas e com vontade de superar as dificuldades de aprendizagem, apesar de algumas vezes os alunos manifestarem cansaço e ansiedade pelo findar das aulas. Naturalmente que, em algumas sessões, os alunos estavam mais faladores, inquietos, desconcentrados e tentavam brincar com os elementos dos outros grupos, sendo necessário adverti-los para a importância das tarefas que estavam a desenvolver. Verificou-se entre os alunos constituintes da amostra interação e interajuda, não só entre os pares mas também com os elementos dos outros grupos de uma forma dinâmica, trocando ideais, organizando e desenvolvendo o pensamento. Importa salientar que se tratavam de alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem e, por vezes, verifiquei que até sabiam alguns conteúdos temáticos, mas o problema estava na organização do pensamento de uma forma coerente e na aplicação dos mesmos na prática. Daí a importância do programa FreeMind, pois não só permitiu aos alunos aperfeiçoar os conteúdos

temáticos como também organizar o pensamento de uma forma significativa e coerente. Outra dificuldade manifestada ao longo das sessões foi a falta de capacidade dos alunos em filtrar os aspetos essenciais e em retirar as suas próprias conclusões. Durante a elaboração dos esquemas, foi perceptível a dificuldade na expressão oral e escrita dos conteúdos históricos e geográficos, bem como a construção de frases coerentes e sem erros ortográficos. Posto isto, foi necessário da minha parte intervir no processo chamando-os à atenção para a necessidade de melhorarem a expressão escrita e oral, ajudando-os a refletir sobre o que foi dito e escrito, para tomarem consciência das suas dificuldades e dos seus progressos. No entanto, com o decorrer das sessões houve um maior cuidado, preocupação e rigor, por parte dos alunos, na elaboração de frases coerentes e sem erros ortográficos. Das vezes que tive a possibilidade de inverter o horário, ou seja, trabalhar com eles nos primeiros quarenta e cinco minutos da aula, das 14h30 às 15h15, notei claramente que os alunos trabalhavam melhor e com mais dinamismo. Desta forma, considero que o horário dentro do qual trabalhei com eles, ou seja, nos últimos quarenta e cinco minutos, das 15h15 às 16h00, foi um inconveniente por dois motivos: agitação e ansiedade pelo findar das aulas e cansaço por se tratar da última aula à segunda-feira. Enquanto professora estagiária intervi em todas as sessões para orientar os alunos, esclarecer dúvidas, bem como ajudá-los a organizar o pensamento explicando novamente os conteúdos temáticos menos claros, questionando-os, dialogando, estabelecendo relações e incentivando-os para a leitura de fontes escritas e para recordarem aspetos dados nas aulas. Aliás, em praticamente todas as sessões foi indispensável realizar um *feedback* dos conteúdos e conceitos aprendidos em aula para serem aplicados pelos alunos.

De uma forma geral, verifiquei que, aos poucos, os alunos foram evoluindo de forma positiva e demonstrando uma evolução significativa no seu empenho e aproveitamento tornando-se mais autónomos na construção do conhecimento. No entanto, ainda permaneceu em alunos a dificuldade em selecionar e registar por palavras suas as informações mais pertinentes e em retirar as suas próprias conclusões, necessitando de mais acompanhamento e trabalho para superar essas dificuldades e obter melhores resultados escolares. De salientar que o ritmo dos alunos na elaboração dos esquemas foi sempre respeitado. O importante não era fazer muitos esquemas em pouco tempo mas sim fazer os que fossem possíveis, pois considero que o processo

levado a cabo é tão ou mais importante que o produto final. Assim, a elaboração de esquema proporcionou aos alunos a descoberta e a construção do seu próprio saber através de um percurso significativo e motivador ajudando-os a desenvolver as suas capacidades e a superar as suas dificuldades. A verdade é que o FreeMind permitiu uma evolução lógica e gradual do trabalho ao longo de todas as sessões conseguindo que os alunos reforçassem os seus saberes e regenerando a amostra em agentes transformadores e ativos do seu próprio conhecimento. Além disso, importa frisar que o programa FreeMind se assumiu como uma atividade motivacional para os alunos ao longo das sessões.

Relativamente aos esquemas produzidos pelos alunos torna-se essencial fazer uma breve explanação dos mesmos em ambas as disciplinas, para analisar o trabalho prático realizado pelos alunos ao longo das sessões, de forma a perceber quais as dificuldades sentidas e a superação das mesmas. Tal explanação será realizada primeiramente à área disciplinar de História, e em seguida à área disciplinar de Geografia.

Assim, no caso da História, e relativamente à tarefa número um que consistia na construção de esquemas sobre a “Crise de 1929”, verifica-se que todos apresentam uma sequência lógica dos conteúdos temáticos. No entanto, comparando os três esquemas, apercebemo-nos de que os produzidos pelos alunos⁹ B e C e D e E estão mais completos e apelativos do que o produzido pelos alunos A e F (Cf. Anexos 2, 2.1 e 2.2, pp. 84-86). Neste último esquema foi notória, durante a tarefa, a dificuldade dos alunos em selecionar e registar as informações mais importantes e em compreender os conteúdos temáticos. Nestes esquemas são perceptíveis algumas gralhas e erros ortográficos (Cf. Anexos 2, 2.1 e 2.2, pp. 84-86). O teste de avaliação, (Cf. Anexo 3, pp. 87-91), aplicado à turma do 9.º W, continha o grupo IV, constituído por duas questões, que correspondia à temática sobre a “Crise de 1929”. É possível observar na grelha de correção (Cf. Anexo 3.1, pp. 92-93) que, na questão número um, que valia cinco pontos, foram os alunos A, D e F que obtiveram a cotação máxima e a aluna E que obteve uma classificação muito próxima da cotação total. Na questão número dois, que valia dezassete pontos, é possível verificar que não houve alunos a obterem a cotação total.

⁹ Para diferenciar os alunos e os grupos decidi nominá-los pelo alfabeto para preservar as suas identidades.

No entanto, destaca-se a aluna D com a classificação mais elevada e muito próxima da cotação total. Avaliando os resultados finais deste teste de História, apenas os alunos A e B é que obtiveram nota positiva. Neste caso, apesar dos alunos B e C e D e E terem tido um melhor desempenho na elaboração dos esquemas, comparativamente com os alunos A e F, a verdade é que na primeira questão do teste de avaliação foi este último grupo e apenas a aluna D que obtiveram as classificações totais. No caso da segunda questão, continuou a ser a aluna D que se destacou com a classificação mais elevada seguindo-se o aluno A. A avaliar pelos resultados das duas questões, poder-se-á afirmar que a elaboração dos esquemas não terá sido tão proveitosa, principalmente, para os alunos B, C, E e F

A elaboração de esquemas sobre o “Salazarismo” constituía a tarefa número dois. Estes esquemas apresentam igualmente uma boa estruturação dos conteúdos temáticos. Comparativamente aos esquemas anteriores, realizados na tarefa número um, verifica-se um maior cuidado por parte dos alunos com a escrita, sendo perceptíveis poucas gralhas e erros ortográficos (Cf. Anexos 4, 4.1 e 4.2, pp. 94 -96). O esquema produzido pelas alunas D e E exibe um aspeto interessante, ou seja, o destaque a “*bold*” e o “*sublinhado*” das ideias e conceitos principais sobre a temática (Cf. Anexo 4.2, p. 96). Relativamente ao teste de avaliação (Cf. Anexo 5, pp. 97-100), o grupo VI composto por duas questões, abrangia a temática sobre o “Salazarismo”. Tendo em atenção a grelha de correção deste teste, podemos verificar que os alunos A e B faltaram e que os resultados obtidos pelos restantes alunos revelaram-se pouco satisfatórios, principalmente na questão número dois. Senão, vejamos na grelha de correção (Cf. Anexo 5.1, pp. 101-102) que, na questão número um, que valia oito pontos, apenas a aluna D conseguiu obter a cotação máxima e somente as alunas E e F conseguiram classificações muito próximas da cotação total. Por outro lado, os resultados da questão número dois, que valia vinte cinco pontos, ficaram muito aquém da cotação total. Apesar do bom desempenho por parte dos alunos na elaboração de esquemas sobre esta temática, poder-se-á dizer que ajudaram, principalmente, a aluna D mas apenas na primeira questão do grupo VI. Analisando os resultados finais deste teste de História, é notório que todos obtiveram uma classificação inferior a 50% (exceto os dois alunos que faltaram ao teste). As razões apontadas para estes resultados poderão ter sido as enormes dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos nessa temática e,

provavelmente, o facto de não terem concluído o esquema antes da realização do teste, fazendo com que persistissem nos alunos dúvidas e estes não se sentissem devidamente preparados para a sua realização. No entanto, também é legítimo afirmar que a falta de estudo por parte dos alunos para a realização do teste também poderá ser outra razão para a obtenção desses resultados. Apesar do esquema não ter sido concluído aquando da realização do respetivo teste, a sua conclusão era importante uma vez que iria ser aplicado, posteriormente, um teste de recuperação, sendo provável sair algo relacionado com a ditadura salazarista. A verdade é que a temática do teste de recuperação “Portugal: do autoritarismo à Democracia” estava relacionada com a ditadura Salazarista, uma vez que após a Segunda Guerra Mundial se verificou a queda dos regimes ditatoriais e, contrariamente, em Portugal persistiu o Estado Novo. Contudo, esses conteúdos temáticos não chegaram a ser abordados com os alunos na elaboração de esquemas pelo facto de terem sido lecionados após o término deste estudo empírico. Posto isto, não serão analisados os resultados deste teste de recuperação. Importa acrescentar que face aos resultados do primeiro momento de avaliação, este teste apenas foi realizado por alguns alunos da turma do 9.º W e da turma do 9.º Z, uma vez que a professora da disciplina decidiu conceder uma nova oportunidade aos alunos (de ambas as turmas) que não tinham estudado devidamente repetindo temas do teste anterior, nomeadamente a temática sobre a “Crise de 1929”. Daí, estarem incluídos na grelha de correcção somente alguns alunos de ambas as turmas, inclusive os alunos constituintes da amostra. Visto que esta temática foi novamente aplicada neste teste, torna-se essencial fazer uma breve análise dos resultados obtidos no sentido de aferir se houve melhorias. Sendo assim, o grupo IV deste teste abrangia novamente a temática sobre a “Crise de 1929”. Ainda que a elaboração das questões tenha sido ligeiramente diferente do teste anterior, as questões continuaram equivalentes às colocadas no primeiro teste de avaliação. A primeira questão passou a valer quatro pontos e a segunda dez pontos. Relativamente à primeira questão nenhum aluno conseguiu obter a cotação total, no entanto, destacam-se os alunos C e D com uma classificação de três pontos. Por outro lado, por parte das alunas E e F não foi obtida qualquer resposta a esta primeira questão. No que concerne à segunda questão, os resultados revelaram-se ainda pouco satisfatórios, com apenas os alunos C e F a responderem e ambos a obterem quatro pontos. Contudo, apesar do teste conter temas repetidos e de os alunos terem tido um

bom desempenho na elaboração dos esquemas através de uma sequência lógica dos conteúdos temáticos sobre a “Crise de 1929”, conclui-se que do primeiro momento para o segundo momento de avaliação, não se verificaram melhorias significativas.

O objetivo da tarefa número três consistiu na elaboração de esquemas sobre a “Segunda Guerra Mundial”. Os três esquemas efetuados pelos alunos apresentam uma exposição lógica dos conteúdos temáticos. Além disso, o cuidado com a escrita mantém-se, sendo perceptíveis poucas gralhas e erros ortográficos (Cf. Anexos 6, 6.1 e 6.2, pp. 103-105). Todas as questões presentes no teste de avaliação (Cf. Anexo 7, pp. 106-109) estavam relacionadas com o tema da “Segunda Guerra Mundial”. Desta forma, e analisando os resultados finais deste teste, através da grelha de correção (Cf. Anexo 7.1, pp. 110-111), é possível verificar que somente os alunos A e B obtiveram positiva e os restantes, ou seja, os alunos C, D, E e F obtiveram negativa. Mediante estes resultados obtidos, é possível afirmar que a elaboração dos respetivos esquemas foram significativos para a aprendizagem dos aprendentes, essencialmente, para os dois alunos que obtiveram positiva, embora todos tenham tido um bom desempenho e dedicação na sua realização.

No caso da área disciplinar de Geografia, a elaboração de esquemas sobre “O Aquecimento Global e as suas consequências” constituía a tarefa número um. Todos os esquemas realizados apresentam os conteúdos temáticos pretendidos com uma organização coerente dos mesmos, mantendo-se o cuidado com a escrita apesar de se verificarem pequenas gralhas (Cf. Anexo 8, 8.1 e 8.2, pp. 112-114). No que diz respeito à ficha de trabalho sobre esta temática, é possível aferir que os resultados foram bastante satisfatórios, não tendo havido notas negativas. Dos seis alunos destacam-se os C, D e F com as classificações mais elevadas, 85 pontos na totalidade da ficha (Cf. Anexo 9.1, p. 118). A avaliar pelas boas classificações, poder-se-á afirmar que os esquemas realizados tornaram-se essenciais e ajudaram os alunos aquando do momento da realização da ficha de trabalho.

A tarefa número dois consistia na elaboração de esquemas sobre as “Estratégias de Preservação do Património”, que contêm uma boa estruturação dos conteúdos temáticos lecionados em aula sobre organizações, protocolos e conferências internacionais em defesa do ambiente. Não deixam de estar presentes algumas gralhas e erros ortográficos mas, de uma forma global, verifica-se nos esquemas uma linguagem

cuidada e perceptível (Cf. Anexos 10, 10.1 e 10.2, pp. 119-121). A avaliar pela grelha de correção, confirma-se que a aluna F faltou, no entanto, os resultados finais desta ficha são também eles satisfatórios, não havendo notas negativas. Neste caso, destaca-se o aluno A com a classificação total mais elevada, ou seja, 85 pontos (Cf. Anexo 11.1, p. 123). De acordo com os resultados finais, pode-se afirmar que o desempenho na realização dos esquemas revelou-se profícuo no momento da realização da ficha de trabalho.

Mediante os resultados analisados anteriormente a ambas a disciplinas, poder-se-á dizer que a elaboração de esquemas, assim como todo o percurso desenvolvido até à sua elaboração, contribuíram para que os alunos aperfeiçoassem os conteúdos temáticos e construíssem o seu próprio conhecimento superando dificuldades e obtendo melhores resultados em História e em Geografia aumentando a motivação. Verificou-se, em alguns casos, que o bom desempenho e a qualidade dos esquemas realizados se repercutiu nas cotações obtidas nos testes de avaliação e fichas de trabalho sumativas. No entanto, importa realçar que, apesar de alguns grupos de alunos terem tido um melhor desempenho na elaboração dos esquemas, nem sempre foram os que obtiveram as melhores classificações. Por outro lado, também se verificou que os alunos com um menor desempenho na elaboração dos esquemas obtiveram melhores classificações. Portanto, nem sempre a elaboração dos esquemas apresenta uma clara convergência com os resultados obtidos nos instrumentos de avaliação. Todavia, em ambos os casos, consideramos que o desenvolvimento do trabalho realizado enriqueceu a aprendizagem e certamente, tal como afirma Jonassen (2007, citado por Caldas, 2011, p. 92), “envolveu os alunos de forma ativa na construção do próprio conhecimento regulando o processo de aprendizagem tornando-os conscientemente construtores de ideias (...). Tal perspetiva representa uma abordagem construtivista da utilização das TIC, que estimulando a reflexão e a manipulação, permitem a construção do conhecimento por parte do aprendente, em vez deste, reproduzir a informação transmitida pelo professor”. Com efeito, ficou evidente que o programa FreeMind se revelou uma ferramenta de aprendizagem adequada para a organização do pensamento ou ideais sobre os conteúdos de uma determinada temática.

Ainda relativamente aos esquemas realizados, e embora os alunos tenham sido informados sobre a possibilidade de serem inseridas imagens, é visível que nenhum

esquema as possui, aspeto que, a meu ver, poderia não só enriquecer o trabalho e tornar os esquemas mais apelativos, como ajudar os alunos a superar as dificuldades, pois como nos diz a expressão, “uma boa imagem vale mais do que mil palavras”. Aliás, o programa procura ser atrativo, aspeto que os alunos não tiveram em consideração. Contudo, e apesar do esforço, empenho e dedicação dos alunos, devo realçar que todos os esquemas poderiam conter ainda mais conteúdos temáticos que foram abordados, quer nas aulas, quer aquando da elaboração desses esquemas. Sem dúvida que, ao longo das tarefas, os alunos foram evoluindo de forma positiva demonstrando uma progressão significativa quer no manuseamento do programa, quer ao nível da escrita e expressão oral. Porém, alguns alunos ainda têm dificuldades em relacionar os conteúdos temáticos, em tirar as suas próprias conclusões e em seleccionar e registar as informações mais pertinentes.

Em História, as classificações ao longo do ano letivo, dos alunos constituintes da amostra, mantiveram-se entre uma avaliação de “dois” e de “três”. De acordo com as pautas de avaliação da escola secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, os alunos A e B mantiveram ao longo do ano letivo uma classificação de “três”. O aluno C foi o único que obteve nota negativa nos dois primeiros períodos, tendo subido um valor no terceiro período terminando o ano letivo com uma classificação de “três”. Por outro lado, a aluna E foi a única que nunca conseguiu, ao longo dos três períodos, obter nota positiva à disciplina de História. Por último, as alunas D e F obtiveram nota negativa no primeiro período, ou seja, uma classificação de “dois”. Contudo, no segundo período ambas subiram para “três” mantendo essa classificação no terceiro período a História (Cf. Anexos 12, 12.1 e 12.3, pp. 124-126). Em Geografia as classificações ao longo do ano letivo variam entre uma avaliação de “três” e de “quatro”. Portanto, consultando as pautas de avaliação da respetiva escola, os alunos A, B, C, D e F mantiveram uma classificação de “três” ao longo do ano letivo. Por outro lado, a aluna E obteve no primeiro período uma classificação de “três” e no segundo período conseguiu subir para “quatro”, mantendo essa classificação no terceiro período a Geografia (Cf. Anexos 13, 13.1 e 13.2 pp. 127-129). Sendo assim, em ambas as disciplinas se verificam alunos que conseguiram subir as notas. Evidentemente, que esta subida das notas não está diretamente relacionada com a realização dos esquemas. Contudo, é possível afirmar que, seguramente, esta experiência educativa proporcionou aos estudantes uma

aprendizagem mais aprazível, visto que foram os protagonistas deste processo de ensino aprendizagem. Certamente, foi uma aprendizagem significativa e construtivista que envolveu os alunos de uma forma ativa relativamente aos conteúdos temáticos, permitiu a construção do próprio saber, a partilha de experiência e saberes promovendo a interação, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo bem como, superar dificuldades de aprendizagem, aprofundar os conhecimentos, proporcionar a autonomia, criatividade e responsabilidade e o aumento do interesse pela descoberta, pesquisa e inovação.

3.1. O projeto FreeMind visto pelos alunos

Analisando as respostas obtidas na entrevista, os alunos revelaram que esta experiência foi útil na medida em que os ajudou a aperfeiçoar o conhecimento sobre os conteúdos temáticos e a superar as dificuldades de aprendizagem em História e Geografia. Além disso, o trabalho desenvolvido, ou seja, a elaboração de esquemas facilitou a aprendizagem, permitiu selecionar e organizar de forma clara e lógica os conteúdos temáticos, auxiliou o estudo e ajudou aquando da realização dos testes e fichas de trabalho sumativas para obter melhores resultados às disciplinas. Também foi enfatizado que a utilização do FreeMind, através do auxílio do computador, assumiu-se como uma atividade motivacional para os alunos constituintes da amostra. Senão, vejamos algumas opiniões dos alunos:

“ Foi bom para mim, ajudou-me na realização dos testes e para melhorar a nota. Foi uma experiência motivadora”.

“Foi bastante útil porque ajudou para os testes e permitiu-me estudar de uma forma mais clara e organizada”.

“ Foi uma experiência motivadora, ajudou a esclarecer e a organizar alguns pontos menos claros e mais difíceis da matéria. Com o programa senti mais facilidade relativamente aos conteúdos temáticos de História e de Geografia.”

“Foi uma experiência importante e útil porque me ajudou a estudar melhor para os testes e a organizar a matéria. Através de esquemas é mais fácil estudar.”

“Foi muito importante, pois ajudou-me muito a organizar o estudo para depois aplicar nos testes e feito nos computadores é mais motivador.”

O programa FreeMind foi qualificado pelos alunos como sendo um programa útil e atrativo para a elaboração de esquemas. Grande parte dos alunos afirmou ter tido, inicialmente, algumas dificuldades relativamente à utilização do programa mas que, com a prática, conseguiram adaptar-se. E, a verdade é que, ao longo das sessões, tive a oportunidade de verificar que realmente os alunos revelaram destrezas no manuseamento do programa. A título exemplificativo:

“No início tive dificuldades com o programa mas depois adaptei-me a ele. Mas que é um bom programa para elaborar esquemas e para depois estudar por eles, isso é.”

“Depois de praticar acaba por ser fácil de utilizar e ao longo das sessões consegui adaptar-me. Para mim é um programa útil.”

“No início achei a utilização do programa um pouco difícil mas depois com as várias experiências comecei a achar o programa mais fácil de utilizar. Sem dúvida é muito útil.”

Comparativamente às opiniões anteriores, somente um aluno afirmou ter tido facilidade em utilizar o programa FreeMind. Vejamos um exemplo claro desta situação:

“Achei que é um programa fácil de utilizar (...)”.

Para os alunos constituintes da amostra, o meu contributo enquanto professora estagiária ao longo das sessões foi fundamental, não só para os orientar relativamente ao trabalho a desenvolver e à utilização do programa mas também para esclarecer as dúvidas que iam surgindo e para explicar os conteúdos das respetivas temáticas em História e Geografia. Os alunos afirmam que os ajudei muito e que tive, ao longo das sessões, a

preocupação para que todos percebessem os respetivos conteúdos das temáticas. Além disso, é referido nalgumas opiniões que gostaram de trabalhar comigo. Tomemos como exemplos:

“A professora esteve sempre ao nosso lado e ajudou-nos sempre que precisávamos em relação ao programa e para esclarecer dúvidas sobre a matéria. Gostei de trabalhar com a professora.”

“A ajuda da professora foi muito importante, porque se não estivesse lá não conseguiríamos fazer os esquemas e perceber os conteúdos temáticos sozinhos”.

“A professora estava sempre pronta a ajudar-nos e estava preocupada para que conseguíssemos perceber a matéria. Gostei de trabalhar com a professora.”

“Também gostei bastante de trabalhar com a professora porque estava sempre preocupada connosco e a ajudar-nos.”

Como já tive a oportunidade de mencionar anteriormente nesta investigação, por imposição superior não foi possível dar continuidade ao estudo empírico até ao final do ano letivo. No entanto, todos os alunos são da opinião que se esta metodologia fosse desenvolvida por mais tempo continuaria a ajudá-los a superar as dificuldades, inclusive a outras disciplinas daí considerarem que esta metodologia deveria ser aplicada a outras disciplinas, nomeadamente, *“a português, matemática”¹⁰, ciências e físico-química* (para consultar a entrevista na íntegra cf. Anexo 14, pp.130-133). Portanto, é possível afirmar que o programa FreeMind, bem como todo o trabalho desenvolvido ao longo das sessões teve um impacto positivo junto dos alunos, pois os mesmos salientaram na entrevista o gosto que teriam em repetir esta experiência no futuro, não só porque foi uma experiência importante, útil e motivadora mas também pelo facto ter sido realizada por meio da utilização de computadores. Ora, cá está a confirmação de que as TIC em geral, e o computador e o FreeMind em particular, contribuíram para aperfeiçoar os conteúdos

¹⁰ No caso desta disciplina, importa salientar que o *FreeMind* não é a melhor opção. No entanto, existem outros programas informáticos específicos que poderiam ser perfeitamente utilizados no processo de ensino-aprendizagem, revelando-se uma mais-valia e contribuindo para o sucesso educativo dos alunos.

temáticos e para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo a criação de ambientes de trabalho construtivistas, motivadores e de sucesso na aprendizagem.

Considerações finais

Neste capítulo, serão apresentadas as principais conclusões da presente investigação salientando-se as potencialidades relacionadas com o Programa FreeMind através da utilização das TIC em sala de aula, no sentido de validar este recurso enquanto promotor de aprendizagens significativas e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Concluído este estudo empírico, e convicta de que a escola deve procurar oferecer um ensino globalizante, mais aberto e flexível de maneira a permitir aos aprendentes a construção do seu saber de uma forma mais autónoma, a metodologia aplicada para a realização desta investigação permitiu a realização de atividades/tarefas práticas com as TIC orientadas nesse sentido, contribuindo ainda para a formação integral do indivíduo enquanto cidadão. Para tal, foram planeadas as diferentes tarefas a realizar pelos alunos que consistiam na elaboração de esquemas – através do programa FreeMind – sobre uma determinada temática às disciplinas de História e Geografia para superarem as suas dificuldades e, num momento posterior, estarem devidamente preparados e serem capazes de realizar os testes de avaliação e fichas de trabalho sumativas sem dificuldades, obtendo melhores resultados. Os diferentes métodos de recolha de dados permitiram alcançar e atestar as convicções depositadas no início deste trabalho, sendo possível constatar que os aprendentes reagiram de forma positiva e demonstraram um bom desempenho, esforço e motivação para o desenvolvimento das tarefas ao longo das sessões, superando as dificuldades de aprendizagem e compreendendo de forma mais profícua as temáticas trabalhadas, tornando-se mais autónomos, organizados e responsáveis.

Por sua vez, foi possível aferir que o computador despertou interesse e motivação permitindo o desenvolvimento de tarefas desafiadoras, como forma de enriquecimento e apoio aos alunos, melhorando a qualidade do ensino e tornando a aprendizagem mais profícua. Desta forma, o computador revelou-se, ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, uma ferramenta útil e eficaz para os alunos aperfeiçoarem e orga-

nizarem os conteúdos temáticos de História e Geografia e superarem eventuais dificuldades de aprendizagem, constituindo ainda um poderoso meio de motivação.

Pode-se concluir, igualmente, que o papel do professor foi significativamente alterado, passando de transmissor do conhecimento para orientador ou modelador da construção do conhecimento e facilitador da aprendizagem. No entanto, de modo nenhum, essa alteração tornou a sua função menos importante, muito pelo contrário: revelou-se essencial na orientação das tarefas propostas, contribuindo para a promoção de ambientes ricos e potenciadores de aprendizagens construtivistas e significativas para o sucesso educativo dos alunos. Tal facto pode ser comprovado pelas respostas dos estudantes dadas na entrevista final, durante a qual referiram que a minha ajuda e orientação foi fundamental para conseguirem entender os conteúdos temáticos, realizar os esquemas e esclarecer dúvidas relativamente às temáticas mas também em relação ao programa informático. A continuidade deste projeto potenciaria, porventura, uma maior autonomia dos alunos e um progressivo afastamento de cena do professor que assumiria, assim, um papel secundarizado.

O trabalho entre pares foi fundamental, pois possibilitou interação entre os alunos de maneira a debater, refletir e reformular entre si ideias e mobilizar os saberes tornando as tarefas mais produtivas e, simultaneamente, desenvolver o domínio da linguagem oral e escrita.

Naturalmente que este estudo também foi alvo de algumas limitações, principalmente o pouco tempo disponível (45 minutos e apenas uma vez por semana) para trabalhar com os alunos na construção dos esquemas. O facto de não haver um horário compatível para trabalhar somente com os alunos constituintes da amostra também constituiu outra limitação, pois, por vezes, era difícil os alunos conseguirem estar concentrados por causa de algum ruído dos restantes colegas dentro da sala de aula. As restantes limitações surgiram por imposição superior, como já foi referido ao longo deste trabalho, ou seja, a incompatibilidade que existia em poder assistir e efetuar regências na turma do 9.º W, em Geografia, daí ter tido uma aplicação menos intensiva nesta área disciplinar e, ainda, a impossibilidade de levar a cabo este estudo empírico até ao final do ano letivo.

Com efeito, pode-se considerar que esta experiência educativa com o programa FreeMind revelou-se potenciadora de aprendizagens construtivas e significativas, ofere-

cendo aos aprendentes um melhor aprofundamento, compreensão, domínio e estudo dos conteúdos temáticos para serem aplicados nos testes de avaliação e fichas de trabalho sumativas, desenvolver o domínio da linguagem oral e escrita e de competências no uso das TIC, conferir um processo ativo e mais autonomia na construção do saber, potenciar a descoberta e pesquisa bem como, em alguns casos, obter melhores resultados a ambas as disciplinas.

Por último, é possível concluir que este estudo realça a importância do programa FreeMind e o contributo das TIC no processo de ensino aprendizagem, colaborando para o seu enriquecimento e, simultaneamente, para a necessidade da formação de alunos com capacidades de resposta aos desafios do presente e a novas situações que poderão surgir no futuro numa sociedade que se encontra em constante mudança. De salientar que, embora os resultados obtidos nos instrumentos de avaliação nem sempre se tenham revelado satisfatórios, estou convicta que os alunos saíram enriquecidos com esta nova experiência. Desta feita, é necessário que todo este trabalho desenvolvido possa vir a ter continuidade no futuro, no sentido de ajudar os aprendentes a superarem as suas dificuldades de aprendizagem para que estas não se voltem a manifestar, motivando-os, favorecendo a sua autonomia e diminuindo o insucesso escolar.

Foi, também, com este estudo, nosso propósito mostrar as potencialidades que a utilização desta ferramenta informática pode suscitar. Neste sentido, torna-se útil apontar algumas sugestões prospetivas para quem pretenda explorar em futuras pesquisas as capacidades destas propostas.

Assim, penso que seria importante usufruir de mais tempo disponível para trabalhar com os alunos na elaboração de esquemas, ou até mesmo, esta experiência ser realizada em horário de “sala de estudo”, para que a realização e concentração nas tarefas fosse mais rentável e produtiva mas, obviamente, por meio das TIC e, preferencialmente, a pares para promover interação.

Considero ainda que seria pertinente explorar o contributo do FreeMind em outras disciplinas e o seu alargamento em diferentes faixas etárias, avaliando o rendimento escolar dos alunos que o utilizam comparativamente com os alunos que não o utilizam e saber os usos e relações dos aprendentes com as TIC e a Internet.

Para a elaboração desta bibliografia foi seguida a norma APA 2011 (6.^a edição).

Referências bibliográficas:

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Boruchovitch, E. & Souza, N. A. (2010). Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo. *Revista Pro-Posições*, 21(63), 173-192. Disponível online em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a11.pdf> (consultado em março de 2013).
- Caldas, M. C. S. (2011). *A integração curricular das TIC: Estudo de Caso tomando como exemplo a Geometria no Ensino Básico*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto da Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Coelho, J., Monteiro, A., Veiga, P., & Tomé, F. (1997). *O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação/Min. da Ciência e da Tecnologia. Disponível online em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf> (consultado em junho de 2013).
- Carrão, E., Silva, B., & Pereira, R. (2007). Repensar as TIC na escola e na educação. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & Almeida, L. (Eds.): *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha, 19-21 Set, 2007, pp. 594-601.
- Cruz, S. C., & Carvalho, A. A. A. (2010). Modelo ITIC: uma possibilidade para a integração curricular das TIC na escolaridade básica. *I Encontro Internacional TIC e Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2010*, pp. 381-388.
- *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Disponível online em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf (consultado em junho de 2013).

- Delors, J. (coord.) (1996). Educação. Um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Disponível online em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf (consultado em julho de 2013).
- Decreto-lei nº 769-A de 23 de Outubro. Ministério da Educação e Investigação Científica. Revogado pelo artigo 53 do Decreto-Lei nº 172/9.
- Despacho nº 16793 de 3 de Agosto de 2005. *Diário da República nº 148 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Duarte, J.B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 4.
- Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. In *Information Visualization*, 5, pp. 202-210. Disponível online em: http://liquidbriefing.com/twiki/pub/Dev/RefEppler2006/comparison_between_concept_maps_and_other_visualizations.pdf (consultado em setembro de 2013).
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, pp. 3-29. New York, NY: American Association of Colleges of Teacher Education and Routledge.
- Maffra, S. M. (2011). *Mapas conceituais como recurso facilitador da aprendizagem significativa – uma abordagem prática*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, Brasil.
- Menezes, N. C. A. P. (2012). *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto, Portugal.

- Moreira, M. A. (s.d). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Instituto de Física, Porto Alegre, Brasil.
- Mota, P. A. & Coutinho, C. P. (2009). O Podcast na Educação Musical: relato de uma experiência. *Revista de Educação*, 1 (1), 123-141. Disponível online em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1223/1/O%20Podcast%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical.pdf> (consultado em maio de 2013).
- Novak, J. D. (2010). Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. In *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, (Je-LKS), 6(3), pp. 21-30. Disponível online em: http://services.economia.unitn.it/ojs/index.php/JeLKS_EN/article/viewFile/441/433 (consultado em agosto de 2013).
- Oliveira, A. A. (2012). Ensinar e aprender História com lições e testes moodle. *Revista História e Ensino*, 18 (1), pp. 7-25.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*, Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pereira, M. G. C. B. (2009). *O Caso de Amor dos Jovens pelos Meios de Comunicação Digital. Análise dos usos, valores e competências desenvolvidas em TIC por jovens do 3º ciclo do ensino básico, no contexto escolar e familiar: a influência do contexto e o fator divisão digital na relação dos jovens com a tecnologia*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part I. In *On the Horizon*, MCB, University Press, 9(5), pp. 1-6. Disponível online em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consultado em janeiro de 2013).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? In *On the Horizon*, MCB, University Press, 9(5), pp. 1-9. Disponível online em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20>

Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf (consultado em janeiro de 2013).

- *Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Ferreira Alves*, 2010-2014.
- Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Santos, J. L. (2006). *A Escrita e as TIC em crianças com dificuldades de Aprendizagem: um ponto de encontro*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal.
- Santos, L. (n.d). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Projeto AREA, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Sampaio, P. A. S. R., & Coutinho, C. P. (2011). Formação contínua de professores: integração das TIC. *Revista da Faculdade de Educação*, 15, 139-151.
- Schenk, F. B. (2013). *Mental Maps: The Cognitive Mapping of the Continent as an Object of Research of European History*. Disponível online em: <http://www.ieg-ego.eu/en/threads/theories-and-methods/mental-maps/frithjof-benjamin-schenk-mental-maps-the-cognitive-mapping-of-the-continent-as-an-object-of-research-of-european-history> (consultado em setembro de 2013).
- Vieira, M. A. N. (2005). *Educação e Sociedade da Informação. Uma perspetiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Anexos

Anexo 1-Reflexões

Ano: 9

Turma: W

Data: 12-11-2012

No sentido de dar a conhecer aos alunos o programa informático com o qual iriam trabalhar a elaboração dos esquemas, decidi levá-los, no primeiro período, durante quarenta e cinco minutos, para a sala de TIC deixando-os à vontade para explorarem o programa e realizarem um esquema sobre os conteúdos temáticos da “Revolução Russa”, lecionados pela professora Albertina Viana. Sendo assim, os alunos afirmaram que não era complicado trabalhar com o programa mas, como era a primeira vez que o utilizavam, ainda não estavam totalmente adaptados e necessitavam de o explorar melhor.

Uma vez que consistiu, apenas, em uma experiência e que os alunos se estavam a adaptar ao programa, não conseguiram concluir os esquemas, acabando mesmo por eliminar os trabalhos sem intenção, daí não ter considerado válidos estes primeiros esquemas temáticos.

É de salientar que os esquemas temáticos foram realizados em grupos de pares, pois pressupõe-se que a aprendizagem seja também ela uma atividade social e não apenas uma atividade individual e particular. Nesse dia, pude verificar que os alunos estavam motivados e achei pertinente questioná-los, mais uma vez, sobre o que achavam desta ideia de os apoiar e ajudar através da realização dos esquemas, agora que estavam em contacto com o programa. Os alunos afirmaram que esta experiência iria ajudá-los a organizar as ideias acerca dos conteúdos temáticos e que precisavam deste apoio porque queriam obter classificações melhores nas disciplinas, neste caso concreto, na História e na Geografia.

Uma vez que se trata de alunos com algumas dificuldades, considero que estas primeiras apreciações foram bastantes positivas e que estavam com vontade de trabalhar no sentido de melhorar os resultados a ambas as disciplinas.

Ano: 9

Turma: W

Data: 14-01-2013

Considero importante afirmar que o primeiro período foi colocado de parte para a aplicação do estudo, uma vez que este constituiu uma etapa de adaptação e também

pelo facto de ainda me encontrar numa fase pouco avançada relativamente à estruturação e aplicação do estudo a desenvolver, bem como devido à incompatibilidade de horários por causa das assistências e regências. Além disso, também necessitei de me adaptar melhor ao programa embora já sendo conhecedora do mesmo para aferir se era de facto uma mais-valia. No entanto, no segundo período já foi possível acompanhar mais intensivamente os alunos no projeto.

Ano: 9

Turma: W

Data: 21-01-2013

No seguimento dos esquemas temáticos iniciados no dia 14 de Janeiro de 2013, reuni-me com os alunos no dia 21 de Janeiro de 2013, durante quarenta e cinco minutos. Pude verificar que os alunos sabem os conteúdos temáticos mas o grande problema está na organização dessas informações de uma forma coerente. No entanto, com o meu apoio e com a ajuda do par, eles acabavam por conseguir estruturar melhor o pensamento.

A meu ver, o programa informático FreeMind tem aqui um papel crucial, no sentido em que permite aos alunos aperfeiçoar e organizar, de um modo coerente, os pensamentos acerca dos conteúdos temáticos de uma forma significativa. No entanto, os alunos não conseguiram concluir os esquemas temáticos pretendidos neste dia sobre a “Crise de 1929”.

Ano: 9

Turma: W

Data: 28-01-2013

No dia 28 de Janeiro de 2013, foi impossível trabalhar com os alunos na continuação dos esquemas porque o professor de TIC necessitava, impreterivelmente, dos noventa minutos desta aula para a disciplina. Portanto, neste dia não pude comparecer para a elaboração dos esquemas.

Ano: 9

Turma: W

Data: 4-02-2013

Neste dia foi dada a continuidade à elaboração dos esquemas sobre a Crise de 1929. Pude verificar que, embora os alunos estivessem a construir os esquemas, pouco

acrescentaram, pois notei que continuavam com dificuldades na organização das ideias acerca da temática de uma forma coerente e de aplicar na prática o que aprenderam em contexto de sala, bem como a dificuldade em filtrar os aspetos essenciais e em retirar as suas próprias conclusões. Tendo em conta estas dificuldades, tive o cuidado de ajudar os alunos a organizar as ideias explicando novamente os conteúdos temáticos menos claro, questionando-os, estabelecendo relações e incentivando-os para a leitura de fontes escritas presentes no manual escolar e a recordar aspetos dados nas aulas. Também tenho vindo a notar, ao longo das sessões, a dificuldade de expressão oral e escrita dos conteúdos históricos, bem como a construção de algumas frases coerentes. Além disso, ainda são evidentes os erros ortográficos revelados por estes alunos. Por isso, outro cuidado que tenho vindo a ter é precisamente ao nível da intervenção no processo chamando-os à atenção para o aperfeiçoamento da expressão escrita e oral, ajudando-os a refletir sobre o que foi dito e escrito, de modo a que tomem consciência das suas dificuldades e dos seus progressos. No entanto, é visível uma grande interação não só entre os pares, mas também com os outros elementos do grupo.

Ano: 9

Turma: W

Data: 11-02-2013

Neste dia consegui inverter o horário, ou seja, trabalhei com os alunos das 14h30 às 15h15. Notei, por parte de todos os alunos, uma grande motivação e vontade de trabalhar nos esquemas. Esta sessão decorreu de acordo com o habitual: fui tirando dúvidas, fornecendo novas informações, chamando à atenção para a coerência das frases sem erros ortográfico e estimulei à pesquisa e leitura de fontes. Nestes quarenta e cinco minutos, os alunos trabalharam muito bem e concluíram os esquemas sobre a “Crise de 1929”.

Ano: 9

Turma: W

Data: 18-02-2013

No seguimento da realização dos esquemas temáticos, no dia 18 de Fevereiro de 2013, pedi aos alunos constituintes da amostra para procederem à realização de esquemas temáticos sobre o “Salazarismo”.

Para esta temática, e tendo em conta que as duas semanas seguintes iam ser dedicadas à Geografia, pois os alunos iriam realizar teste no dia 9 de Março, o professor de TIC cedeu-me, exceccionalmente, os noventa minutos. A verdade é que, acerca destes conteúdos temáticos, pude verificar que os alunos revelaram mais dificuldades, não tendo por isso concluído os esquemas pretendidos. Uma vez que os alunos revelaram dificuldades na compreensão e estruturação das ideias acerca deste tema, não considero grave o facto de não terem concluído os esquemas, pois é preferível gastar algum tempo na explicação desses conteúdos para conseguirem superar as dificuldades.

Ano: 9

Turma: W

Data: 25-02-2013

No dia 25 de Fevereiro de 2013 trabalhei, mais uma vez, com os alunos constituintes da amostra na elaboração de esquemas. Contudo, desta vez, para a disciplina de Geografia, tendo em conta a temática sobre o aquecimento global e as suas consequências. Esta foi a primeira sessão na qual me reuni com os alunos para a elaboração de um esquema temático a Geografia.

Neste dia, foi claramente visível um cansaço nos alunos e além disso, os próprios afirmaram que estavam com dificuldades na temática e em começar a realizar o esquema, porque era a primeira vez que o faziam para a disciplina de Geografia. Tendo em conta esta situação, tive a preocupação de dedicar um pouco de tempo a recordar com eles os conteúdos e conceitos temáticos dados nas duas últimas aulas anteriores por mim lecionadas, questionando-os e ajudando-os a organizar as ideias, estabelecendo relações evidentes entre elas, bem como esclarecer todas e quaisquer dúvidas.

Importa salientar que, apesar do cansaço manifestado pelos alunos, houve da parte deles um grande interesse, perante os meus esclarecimentos sobre a temática e esforço para iniciar o esquema pretendido. Naturalmente que, tendo em conta os aspetos acima mencionados e apesar de todos grupos terem iniciado o esquema, não o conseguiram concluir.

Ano: 9

Turma: W

Data: 04-03-2013

Foi no dia 4 de Março que me juntei novamente aos alunos constituintes da amostra para concluírem o esquema da semana anterior, dia 25 de Fevereiro de 2013. Nesse dia foi-me possível trocar o horário, ou seja, trabalhei com eles 45 minutos, mas das 14h30 às 15h15. Relativamente a este horário pude verificar uma maior atenção, motivação e vontade de trabalhar por parte dos alunos constituintes da amostra. O objetivo era conseguirem concluir o esquema iniciado na semana anterior e a verdade é que o conseguiram. De salientar que o ritmo dos alunos na elaboração dos esquemas foi sempre respeitado. O importante não era fazer muitos esquemas em pouco tempo mas fazer poucos e bem-feitos, proporcionando aos alunos a descoberta e a construção do seu próprio saber através de um percurso significativo, ajudando-os a desenvolver as suas capacidades e a superar as suas dificuldades.

Evidentemente que, ao longo desta sessão, ainda permaneciam algumas dúvidas sobre a temática e o meu papel passou por esclarecer todas essas dúvidas, fomentar a pesquisa e questioná-los, assim como orientá-los na elaboração dos esquemas, dialogando e compartilhando percepções e compreensões.

Ano:9

Turma: W

Data: 11-03-2013

Nesta sessão foi concluído o esquema do Salazarismo. Apesar do teste já ter sido realizado no dia 9 de Março, foi fundamental os alunos concluírem o esquema. Isto porque iria ser aplicado um teste de recuperação em Junho, não só para os alunos com mais dificuldades, mas também para aqueles que estavam muito perto de subir um valor da nota, e era provável sair algo relacionado com esta temática. Ao longo destes quarenta e cinco minutos, persistiram dúvidas que foram devidamente esclarecidas por mim. É notável que, aos poucos, com a minha ajuda e orientação, os alunos vão superando as suas dificuldades e tornando-se mais autónomos na construção do conhecimento.

Ano: 9

Turma: W

Data: 8-04-2013

Foi no dia 8 de Abril de 2013 que os alunos constituintes da amostra iniciaram os esquemas sobre a temática da Segunda Guerra Mundial. Esta sessão foi retomada neste dia por causa da interrupção letiva para férias.

Neste dia os alunos estavam muito motivados para a realização da tarefa proposta. Os rapazes chegaram mesmo a afirmar que gostavam dessa temática mas que tinham algumas dificuldades. No entanto, dois elementos estavam bastante irrequietos e faladores, sendo necessário chamá-los à atenção para a importância do empenho nas tarefas a realizar. Assim, para os alunos darem o primeiro passo na elaboração dos esquemas eles foram construindo o seu próprio saber, relembrando aspetos lecionados em aula através da pesquisa e descoberta do saber, aprendendo de uma forma significativa. Ao longo das sessões tem sido visível a interação entre os pares na construção do saber e na tomada de decisões. Nessa perspetiva, tenho vindo a orientar os alunos e a esclarecer todas as dúvidas que vão surgindo. Evidentemente que, tendo em conta a quantidade de conteúdos temáticos sobre a Segunda Guerra Mundial, os alunos não concluíram o esquema mas estiveram sempre a trocar ideias entre eles, organizando e desenvolvendo o pensamento de uma forma dinâmica. Notou-se uma preocupação por parte da amostra em construir frases mais coerentes e a ter cuidado com os erros ortográficos, em procurar informações em ler diversas fontes escritas presentes no manual adotado.

Ano: 9

Turma: W

Data: 15-04-2013

No dia 15 de Abril de 2013, os alunos deram seguimento aos esquemas sobre a Segunda Guerra Mundial. No entanto, também não os concluíram pois, à medida que os alunos iam construindo os esquemas, surgiam sempre dúvidas nos diferentes grupos. Posto isto, era fundamental da minha parte ajudá-los a superar as dificuldades explicando os conteúdos e conceitos. Além disso, era necessário uma enorme conciliação para atender a todos os grupos e intervenções necessárias. No entanto, a sessão decorreu normalmente e os alunos foram trabalhando tranquilamente, trocando ideias com os parceiros.

Ano: 9

Turma: W

Data: 22-04-2013

No dia 22 de Abril de 2013, os alunos começaram a realizar um outro esquema de Geografia com base na temática lecionada por mim, na semana anterior dia 17 de Abril de 2013, sobre as “Estratégias de Preservação do Património”. Também nesta sessão pude trocar o horário e trabalhar com os alunos das 14h30 às 15h15, pelo que os alunos estavam motivados e trabalharam bem ao longo de toda a sessão. Relativamente aos conteúdos e conceitos temáticos também foram demonstradas algumas dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos. No entanto, com o meu apoio foi possível estimular o pensamento dos alunos de forma a organizarem as ideias acerca desta temática, recordando aspetos dados em aula. Assim, os alunos conseguiram realizar e concluir o esquema em quarenta e cinco minutos.

Ano: 9

Turma: W

Data: 29-04-2013

Nesta sessão, os alunos conseguiram terminar o esquema sobre a Segunda Guerra Mundial. Verifiquei que os alunos o concluíram praticamente sem a minha ajuda e orientação, o que a meu ver foi uma grande vitória. Aliás, pouco a pouco, os alunos foram evoluindo de forma positiva e demonstrando uma evolução significativa no seu empenho e desempenho. No entanto, ainda existem alunos que têm dificuldades em selecionar e registar por palavras suas as informações mais pertinentes. Estou convicta que se tivesse tido a oportunidade de poder continuar a trabalhar com eles através do programa FreeMind, e de não ter de ficar por aqui por questões de imposição superior, os alunos teriam melhorado ainda mais e obtido resultados ainda melhores a ambas as disciplinas. O FreeMind permitiu uma evolução lógica e gradual do trabalho ao longo de todas as sessões tentando-se que o aluno reforçasse os seus saberes e regenerando os alunos em agentes transformadores e ativos do seu próprio conhecimento. Além disso, o programa FreeMind assumiu-se como uma atividade motivacional para os alunos ao longo das sessões.

Anexo 2-Esquema de História sobre a “Crise de 1929” produzido pelos alunos A e F

A crise de 24 de Outubro de 1929

CRISE

- Deflação (baixas de preços)
- Aumento do valor das ações
- Grande lucros na compra e venda de ações (Especulação Bolsista)
- Crash da Bolsa de Nova Iorque

O crash da Bolsa de Wall Street deu-se no dia **24 DE OUTUBRO DE 1929** - Esta data ficou conhecida como **quinta-feira negra**.

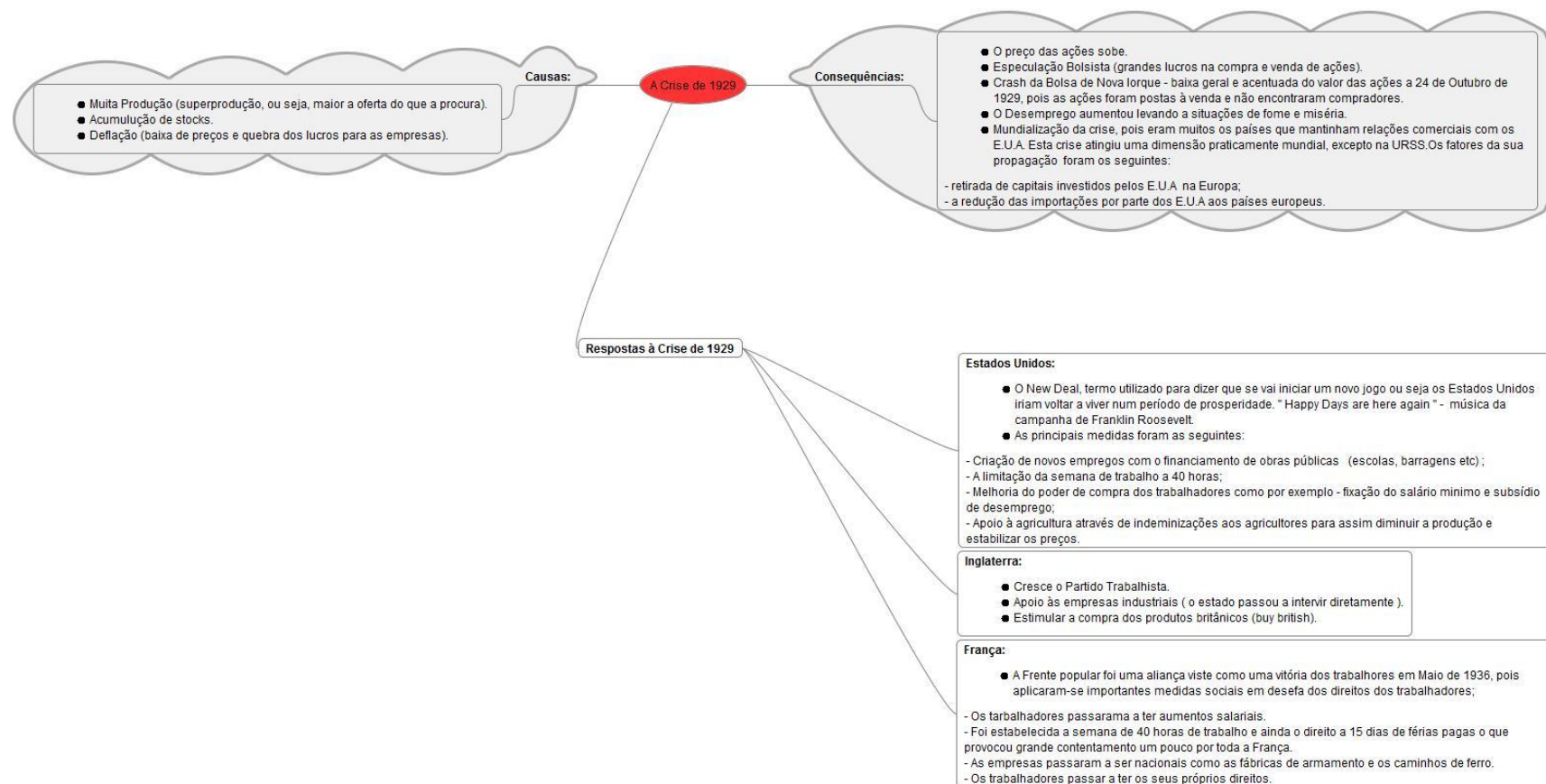
CICLO-VICIOSO

diminuição de procura - falência das empresas - o desemprego - diminuição do poder de compra -

● **O New Deal** (uma solução á crise).

Foi um novo acordo aplicado pelo o presidente dos Estados Unidos da América Franklin Roosevelt, que tinha como objetivo de levantar o país da crise de 24 de Outubro de 1929.

Anexo 2.1-Esquema de História sobre a “Crise de 1929” produzido pelos alunos B e C



Anexo 2.2-Esquema de História sobre a “Crise de 1929” produzido pelas alunas D e E

1

Após a 1ª Guerra Mundial, as pessoas entregaram-se de corpo e alma à fúria de viver. A economia americana tinha vindo a registar índices extraordinários de crescimento, pois muitas empresas agrícolas e industriais se desenvolveram e proliferaram. Para isso, contribuíram diversos fatores, são eles:

- O facto de os E.U.A se terem tornado os principais fornecedores da Europa durante a 1ª Guerra Mundial;
- o aparecimento de novas indústrias como a automóvel;
- o aumento da produção devido ao constante aumento da procura;
- o aumento da produção agrícola face à mecanização.

Mas em 1929, começa a ser visível a baixa nos lucros de algumas empresas devido à dificuldade de vender os seus produtos, caindo assim, o preço das ações*.

*Uma ação é a participação dos lucros de uma empresa. Se a empresa onde se investiu estiver bem financeiramente, a ação vai ser valorizada, caso contrário a ação não é valorizada e não se ganha capital. Por isso, antes que o seu valor diminua vende-se a ação para conseguir obter algum dinheiro. O valor de uma ação depende do funcionamento de uma empresa, pois se for valorizada parte dos lucros são distribuídos pelos accionistas.

2

Os motivos que deram origem à crise

- Crescimento constante da produção
- Maior oferta menos procura (superprodução)
- Acumulação de "stocks"
- Deflação (baixas de preços)
- Aumento do valor das ações

Grande lucros na compra e venda de ações (Especulação bolsista*) levando ao Crash da Bolsa de Nova Iorque e à crise de 1929 no dia 24 de Outubro de 1929. Esta data ficou marcada como a Quinta-Feira Negra.

* Especulação Bolsista significa a compra e venda de ações por um preço superior ao seu valor real.

3

A crise entrou num ciclo-vicioso.

diminuição de procura - falência das empresas - desemprego - diminuição do poder de compra.

(Isto quer dizer que volta tudo ao início, porque o aumento do desemprego significa mais desempregados que, por sua vez, leva a um menor consumo e por isso, as empresas vão à falência dando origem a mais desempregados, miséria social, e assim sucessivamente).

A crise de 24 de Outubro de 1929

4

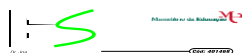
O NEW DEAL

O presidente Franklin Roosevelt lançou o chamado *New Deal* a partir de 1933, nos Estados Unidos da América. Os objetivos do New Deal era resolver os problemas do desemprego e aumentar o poder de compra da população, realçando o consumo e a produção:

- Iniciativa de grandes obras públicas;
- Controlo sobre a actividade bancária;
- Desvalorização da moeda;
- Subsídios aos agricultores para diminuírem a produção;
- Fixação do salário mínimo;
- Redução no horário de trabalho;
- Proibição do trabalho infantil;
- Criação do subsídio de desemprego.

Apesar da política de Roosevelt ter possibilitado uma recuperação económica, a verdade é que a crise só irá desaparecer com o eclodir da 2ª Guerra Mundial devido à produção industrial.

Anexo 3-Teste de Avaliação de História relativo à “Crise de 1929”



Grupo I

“Os novos caminhos da Ciência”

Documento 1

Antes de Einstein, desde o início da ciência grega até à aurora do século XXI, o espaço e o tempo eram concebidos como sendo “absolutos”, quer dizer, era suposto existirem independentemente da matéria e dos observadores (...). Pensava-se que o passado era passado, e o futuro estava ainda por vir (...). Para Einstein, a noção de “passagem do tempo” é uma ilusão (...). Ele regista no fim do seu texto que num segundo da nossa existência podemos fazer um salto ao futuro e ver o que “será” a Terra daqui a 60 milhões de anos (...)

DAMOUR, Thibault, “Le Point (Textes Qui ont Changé Le Monde)”, in “O Tempo da História” 12º ano, Porto Editora, 2009

Para responder a cada um dos itens de 1 a 3, selecione a única opção correta. Escreva, na folha de respostas o número de cada item, seguido da letra que identifica a opção escolhida.

1. O texto anterior refere-se à descoberta científica apresentada por Albert Einstein e designada de
 - (A) Positivismo
 - (B) Teoria dos Quanta
 - (C) Teoria da Relatividade
 - (D) Reflexos condicionados
2. Investigou a génese do pensamento nas crianças, contribuindo para o avanço da Pedagogia. Falamos de
 - (A) Alexander Fleming
 - (B) Jean Piaget
 - (C) Max Planck
 - (D) Ian Pavlov
3. Médico psiquiatra austríaco que mostrou a importância do *inconsciente* na vida das pessoas, revolucionando a Psicologia e a mentalidade da sua época. Falamos de
 - (A) Sigmund Freud
 - (B) Max Weber
 - (C) G. Domagk
 - (D) Alexander Fleming

Grupo II

“Mutações na estrutura social e nos costumes”

Documento 2

A imagem da rapariga estouvada que, de saia curta e cabelo arrapazado, desafia todas as convenções marcou, sem dúvida, a década de 20 (os “Roaring Twenties”). Foi nesta década que as mulheres deram

grandes passos no caminho da sua emancipação. Mas essas mudanças visuais foram muito mais do que aparente futilidade: foi apenas o lado mais visível de um percurso iniciado com a luta das mulheres do início do século XX pelo direito ao voto e pela conquista de lugares de trabalho após a I Guerra Mundial. A partir daí, toda a sociedade irá mudar: nos gostos, nos hábitos, distrações, enfim, na cultura.

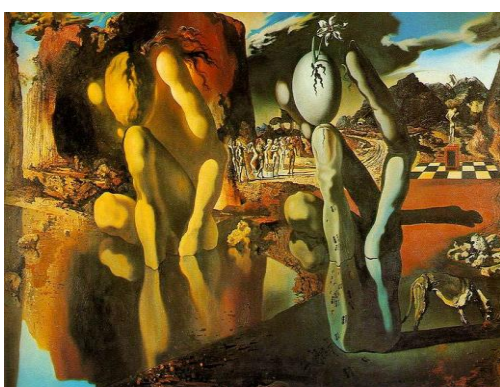
- 1- Complete o texto seguinte. Na folha de resposta assinale o número e a resposta correspondente.

A emancipação feminina iniciou-se cerca de 1900, com a luta das mulheres pelo direito ao voto. Estas mulheres corajosas (particularmente inglesas e americanas), foram as _____. (1). As alterações de mentalidade que se dão a partir do fim da I Guerra Mundial atingem o auge na década de vinte. Aumentou o entusiasmo pela vida noturna e por novas danças como o _____ (2) e as mulheres cortavam o cabelo à _____ (3). A cultura vira-se para a satisfação dos gostos do grande público. Foi a chamada _____. (4). Esta era difundida através dos meios de comunicação como a _____ (5), a _____ (6) e o _____ (7). Na literatura estavam na moda os romances _____. (8). A grande atração eram os filmes - e Hollywood tornou-se um dos seus maiores centros de produção, nela encontrando a fama “estrelas” como _____ (9).

Grupo III

“A Revolução na Arte e na Literatura”

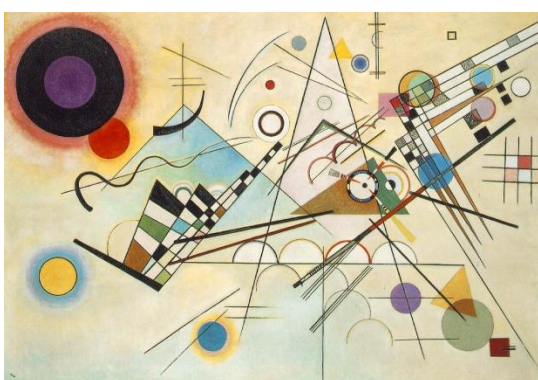
Documentos 3 a 7



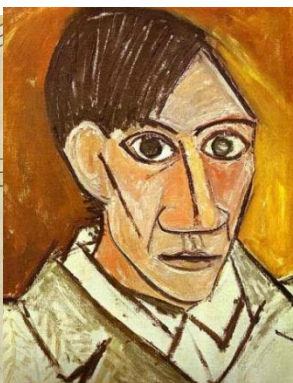
A metamorfose de Narciso, Salvador Dali



Mulher de Chapéu, Matisse



Composição 8, Kandinsky



Auto-retrato, Picasso

- 1- Identifique as correntes artísticas a que pertencem as obras acima reproduzidas.



2- Em 1919, fundou-se na Alemanha uma escola de artes plásticas, a **Bauhaus**. Refira a sua importância.

3-Relacione o nascimento do Modernismo em Portugal com a publicação das revistas “Orpheu” e “Portugal Futurista”.

Grupo IV

Documentos 8 a 11



A crise de 1929, num jornal inglês



Bairro de Lata na Califórnia



A corrida aos levantamentos de depósitos num banco americano



Fila de desempregados na “Sopa dos Pobres”

- 1- A 24 de Outubro de 1929, deu-se o “crash” da Bolsa de Nova Iorque (documento 8). Escreva o que aconteceu nessa tristemente célebre “quinta-feira negra”.
- 2- Relacione a crise bolsista com a crise económica e social dos Estados Unidos da América nos anos trinta (documentos 9 a 11).

Grupo V

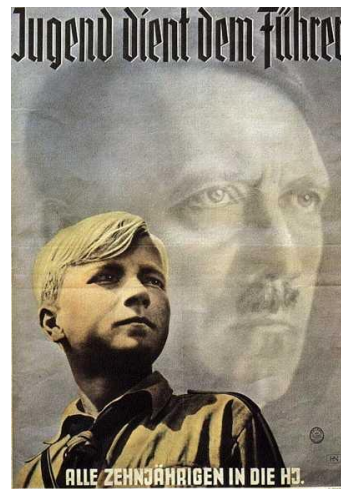
Documentos 12 a 14

Desde que se tornou primeiro-ministro em 1922, Mussolini acumulou mais dois importantes postos ministeriais: o de ministro do Interior e o das Relações Exteriores. Como ministro do Interior, ele era o responsável pela ordem interna e pela polícia política, o que lhe permitia controlar as milícias (organizações paramilitares) fascistas e erradicar toda a oposição (...)

HARTENIAN, Larry, *Mussolini*, colecção "Os grandes Líderes", Nova Cultural



Mussolini presidindo a um comício fascista



Cartaz da Juventude Hitleriana (trad: "A Juventude serve o Führer")

- 1- Com base no documento 13 refira a subida ao poder de Benito Mussolini.
- 2- Identifique, a partir da observação dos documentos anteriores, as características ou princípios dos regimes fascista e nazi que cada um deles representa.

Documento 15 e 16



Libertação do Campo de Concentração de Mauthausen (Áustria), pelos soldados americanos

(...) Não pode aprovar, porém, a ideia ética do direito à existência, se essa ideia representa um perigo para a vida racial dos portadores de uma ética superior, pois, num mundo de mestiços e negros, estariam para sempre perdidos todos os conceitos humanos do belo e do sublime (...) A cultura e civilização nesta parte do mundo estão (...) ligados à existência dos arianos.

HITLER, Adolf, "A Minha Luta", Centauro Editora

- 3- Comente o princípio da superioridade racial da Alemanha nazi.
Tenha em consideração o que viu nas aulas sobre os Campos de Concentração, as populações aí detidas e experiências médicas.

Anexo 3.1-Grelha de Correção

9º W

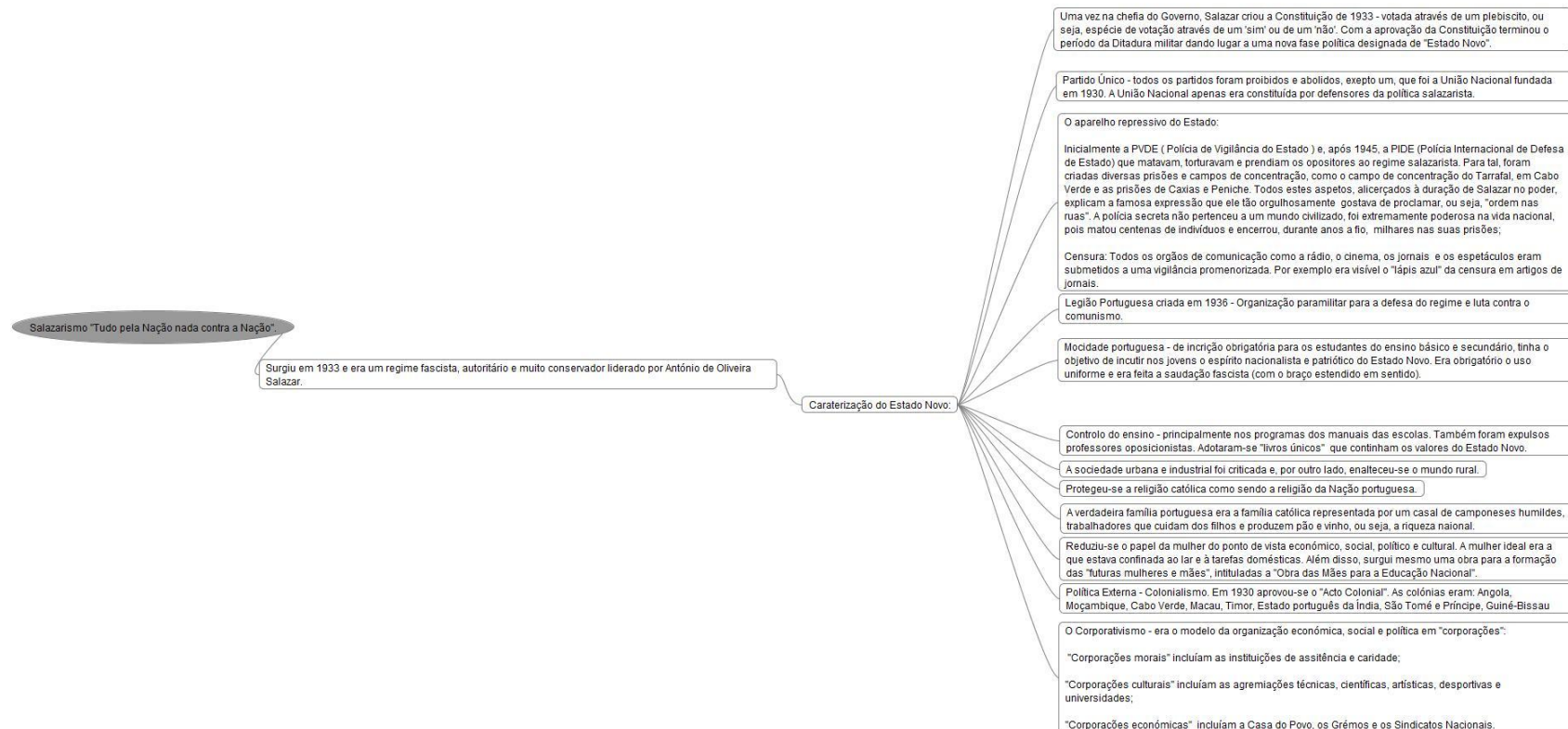
| Nomes | Distinguir aspectos da Realidade histórica | | | Definir conceitos básicos/ Contextualizar | | Analisar documentos escritos e icônicos/ Tratar a informação | | | | | Resultados | |
|------------------|--|------|-----------|---|----------|--|----------|-----|---------|-----|------------|------|
| | II Grupo | | III Grupo | I Grupo | IV Grupo | III Grupo | IV Grupo | | V Grupo | | | |
| | 1 | 2 | | | | | 1 | 2 | 1 | 2 | | 3 |
| | (9) | (10) | | | | | (10) | (8) | (17) | (8) | | (12) |
| Ana Sofia | 9 | 6 | 2 | 2 | 5 | 4 | 13 | 2 | 6 | 13 | 62 | |
| Aluno A | 6 | 6 | 0 | 3 | 5 | 6 | 10 | 0 | 7 | 15 | 58 | |
| Beatriz Soares | 8 | 4 | 0 | 2 | 1 | 6 | 6 | 0 | 0 | 12 | 38 | |
| Beatriz Pinto | 9 | 10 | 8 | 3 | 5 | 6 | 13 | 8 | 12 | 18 | 92 | |
| Beatriz Nogueira | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 15 | 26 | |
| Bruno Soares | 7,5 | 7 | 4 | 0 | 4 | 4 | 9 | 7 | 3 | 13 | 58,5 | |
| Bruno Martins | 6 | 4 | 5 | 3 | 3 | 6 | 7 | 4 | 3 | 15 | 56 | |
| Catarina Fonseca | 9 | 6 | 5 | 2 | 2 | 6 | 6 | 5 | 3 | 16 | 60 | |
| Catarina Almeida | 6 | 6 | 4 | 2 | 5 | 7,5 | 7 | 3 | 2 | 12 | 54,5 | |
| Cláudia Blanquet | 9 | 8 | 6 | 2 | 4 | 6 | 12 | 6 | 3 | 4 | 60 | |
| Aluno B | 8 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 7 | 4 | 10 | 16 | 62 | |
| Aluna E | 2 | 0 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 0 | 0 | 12 | 28 | |
| Aluno C | 4 | 4 | 0 | 2 | 1 | 4 | 4 | 0 | 0 | 4 | 23 | |
| Emanuel Carneiro | 8 | 8 | 4 | 3 | 5 | 6 | 13 | 7,5 | 6 | 13 | 73,5 | |

| | | | | | | | | | | | |
|----------------|-----|----|---|---|---|-----|----|---|----|----|------|
| Inês Cunha | 8 | 10 | 4 | 2 | 5 | 6 | 17 | 0 | 9 | 18 | 79 |
| João Magalhães | 7 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5,5 | 15 | 3 | 4 | 18 | 63,5 |
| Luís Vieira | 8 | 8 | 7 | 3 | 5 | 6 | 12 | 8 | 6 | 14 | 77 |
| Luís Aurélio | 7 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5,5 | 13 | 2 | 4 | 18 | 65,5 |
| Mariana Lima | 6,5 | 7 | 6 | 3 | 5 | 8 | 7 | 2 | 7 | 18 | 69,5 |
| Aluna D | 4 | 0 | 0 | 2 | 5 | 4 | 14 | 2 | 0 | 10 | 41 |
| Aluna F | 6,5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 0 | 7 | 2 | 4 | 10 | 46,5 |
| Pedro Marques | 6 | 8 | 4 | 3 | 4 | 6 | 6 | 2 | 3 | 13 | 55 |
| Sara Ferreira | 6 | 6 | 0 | 1 | 3 | 4 | 8 | 6 | 0 | 10 | 44 |
| Sílvia Bastos | 8 | 8 | 8 | 3 | 5 | 8 | 10 | 4 | 10 | 18 | 82 |
| Sofia Silva | 8 | 6 | 7 | 2 | 4 | 4 | 13 | 0 | 3 | 13 | 60 |

Anexo 4-Esquema de História sobre o “Salazarismo” produzido pelos alunos A e F



Anexo 4.1-Esquema de História sobre o “Salazarismo” produzido pelos alunos B e C



Anexo 4.2-Esquema de História sobre o “Salazarismo” produzido pelas alunas D e E

A 28 de Maio de 1926 um golpe de estado pôs fim à Primeira República, instalando-se uma ditadura militar.

Em 1928 a ditadura recebe o professor António de Oliveira Salazar para Ministro das Finanças.

Em pouco tempo Salazar aumentou os impostos e diminui as despesas. Foi a primeira vez, em 15 anos, que o país apresentou um saldo positivo no Orçamento. Em 1932, Salazar tornou-se presidente do Conselho de Ministros, um lugar que ocupou durante cerca de 40 anos.

Uma vez no poder, Salazar criou a “Constituição de 1933” que salvaguardava os direitos e as liberdades individuais mas estes ficavam dependentes dos interesses da Nação podendo ser anulados por lei. Relativamente ao poder político a nova Constituição estabelecia:

- o poder legislativo (Assembleia Nacional eleita por 4 anos e formada por deputados);
- o poder executivo (Presidente da República);
- o poder judicial (Tribunais).

Após a aprovação da Constituição termina a Ditadura Militar dando origem ao Estado Novo, ou seja, a designação dada à nova política do País, a ditadura Salazarista. O Estado Novo foi um regime conservador, autoritário e antiliberal de tipo fascista, que tinha muitas semelhanças com o regime italiano.

"Estado Novo"

O lema de Salazar era “Tudo pela nação nada contra a nação”.

O corporativismo do Estado dirigista era o organismo que representava ao mesmo tempo, patrões e trabalhadores que se uniam em associações conjuntas (corporações). Foram proibidas as greves e os sindicatos livres. A organização do poder político na Constituição de 1933 era a seguinte:

- o poder legislativo (Assembleia Nacional);
- o poder executivo (Presidente da República);
- o poder judicial (Tribunais).

Os órgãos repressivos do Estado Novo eram:

A PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado), era a polícia que perseguia os manifestantes ao mínimo sinal de discordância em relação ao regime salazarista. Os milhares de opositores eram enviados na sua maior parte sem julgamento, para as prisões especiais (como a de Caxias e de Peniche) ou para o campo de concentração de Tarrafal em Cabo Verde.

A censura foi estabelecida à imprensa, à rádio e a todos os espetáculos, que antes de serem divulgados tinham de ser aprovados pela comissão de censura.

O controlo do ensino era rigoroso, os alunos entravam antes da professora. Os rapazes estavam separados das raparigas, isto quer dizer que, os rapazes não podiam ter aulas com os raparigas. Antes das aulas se iniciarem, os alunos cantavam o hino nacional e realizavam a saudação fascista.

Mocidade Portuguesa:

Foi criada a Mocidade Portuguesa para desenvolver nos jovens a devoção à Pátria, o culto ao chefe e ainda o espírito militar.

Legião Portuguesa:

Era uma organização paramilitar (armada) para defender o regime salazarista e para lutar contra os opositores ao regime, principalmente o comunismo.

Nacionalismo:

Era a exaltação pela Pátria. Salazar promovia o nacionalismo. Por exemplo, nos manuais de instrução primária estavam presentes imagens com a bandeira nacional, o escudo nacional e os heróis da História de Portugal.

Anexo 5-Teste de Avaliação de História relativo ao “Salazarismo”



Grupo I

“A Era Estalinista na URSS”

1. **Selecione a única alternativa, na questão de escolha múltipla, que permite obter uma afirmação correcta e escreva, na folha de respostas, a letra que a identifica.**

Na URSS:

- (A) Os Planos Quinquenais definiam os objectivos gerais da economia e as metas de produção a atingir pela agricultura.
- (B) Os Planos Quinquenais definiam a colectivização da agricultura e as metas de produção a atingir por esta.
- (C) Os Planos Quinquenais definiam os objectivos gerais da economia e as metas de produção a atingir pelas indústrias.
- (D) Os Planos Quinquenais definiam a nacionalização dos meios de produção.

Grupo II

“A Era Estalinista na URSS” e “Guerra Civil Espanhola”

2. **Escreva, na folha de respostas, apenas a letra de cada alínea, seguida de V (verdadeiro) ou de F (falso). Corrija, na folha de respostas, as frases erradas**

- (A) Em Espanha, em 1936, os partidos de esquerda venceram os partidos conservadores da Frente Popular;
- (B) A Guerra Civil em Espanha deu-se entre os apoiantes do governo da Frente Popular e os republicanos;
- (C) Durante a ditadura de Estaline, só existia um partido, o Partido Socialista;
- (D) O governo da Frente Popular foi apoiado pelas Brigadas Internacionais;
- (E) A colectivização da agricultura, na URSS, deu origem à formação de *sovkhoses* e *kolkhoses*;
- (F) O povo russo, durante o regime estalinista, estava sujeito a perseguições e deportações para os “gulags”;
- (G) Guernica foi a cidade espanhola bombardeada pela “Legião Condor” durante a Guerra Civil.
- (H) Os Planos Quinquenais, na URSS, tinham a duração de quatro anos.

Grupo III

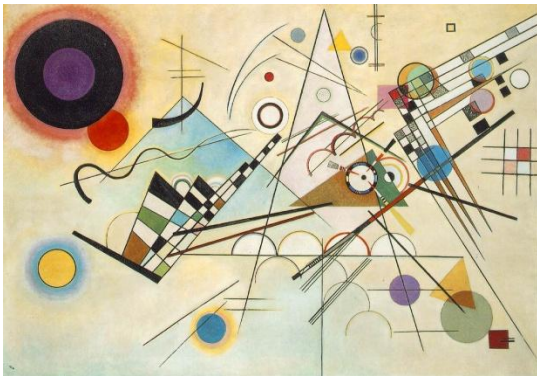
“A Revolução na Arte”



*Mulher de Chapéu,
Matisse*



*A Fonte, Marcel
Duchamp*



Composição 8, Kandinsky



Os três músicos, Picasso

- 2- Identifique as correntes artísticas a que pertencem as obras acima reproduzidas.

Grupo IV

A grande crise do Capitalismo dos anos 30



- 1- A 24 de Outubro de 1929, deu-se o “crash” da Bolsa de Nova Iorque. Escreva o que aconteceu nessa tristemente célebre “quinta-feira negra”.
- 2- Explique de que forma a crise americana se espalhou por todo o mundo.

Grupo V

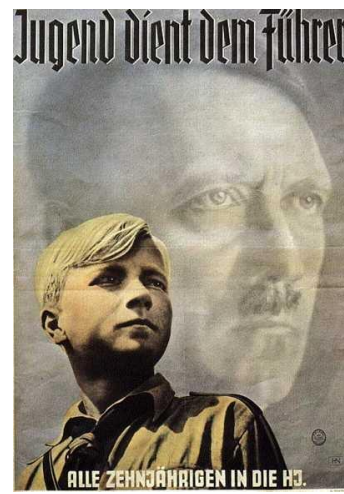
“Os regimes fascista e nazi”

Desde que se tornou primeiro-ministro em 1922, Mussolini acumulou mais dois importantes postos ministeriais: o de ministro do Interior e o das Relações Exteriores. Como ministro do Interior, ele era o responsável pela ordem interna e pela polícia política, o que lhe permitia controlar as milícias (organizações paramilitares) fascistas e erradicar toda a oposição (...)

HARTENIAN, Larry, *Mussolini*, colecção “Os grandes Líderes”, Nova Cultural



Mussolini presidindo a um comício fascista



Cartaz da Juventude Hitleriana (trad: “A Juventude serve o Führer”)

- 4- Identifique, a partir da observação dos documentos anteriores, as características ou princípios dos regimes fascista e nazi que cada um deles representa e que são comuns a ambos.
- 5- Escreva o significado de “Corporações” e “Genocídio”.

Grupo VI

“Portugal: a ditadura salazarista”



Documento 1- Parada da Legião Portuguesa

Foi, efectivamente, a 29 de Outubro de 1936, que chegaram ao então Campo de Concentração do Tarrafal, criado em Abril do mesmo ano, os primeiros prisioneiros políticos de Portugal: Homens temperados na luta antifascista e imbuídos dos ideais mais nobres, quais sejam os da liberdade e da dignidade da pessoa humana. (...) Temos de continuar a trabalhar para que este que foi um dos mais sinistros Campos de Concentração do Salazarismo e que, hoje, é património Nacional de Cabo Verde, seja também reconhecido como Património da Humanidade.(...). Este Campo é Património de toda uma Humanidade em luta contra o fascismo e todas as formas de totalitarismo.

Documento 2- Discurso do primeiro-ministro de Cabo Verde, em 2009, sobre o Campo do Tarrafal

- 1- Refira as circunstâncias da subida ao poder de António de Oliveira Salazar.
- 2- Analise, considerando os documentos 1 e 2, as características ditatoriais do Estado Novo, em Portugal.
A resposta deve abordar os seguintes tópicos de desenvolvimento:
 - Instrumentos repressivos e limitação das liberdades individuais
 - Organizações políticas

Anexo 5.1-Grelha de Correção
9ºW e 9ºZ

| Nomes | Distinguir aspectos da Realidade histórica | | Definir conceitos básicos/Contextualizar | | | | Analisar documentos escritos e icônicos/ Tratar a informação | | | Resultados |
|------------|--|--------|--|----------|---------|----------|--|---------|----------|------------|
| | IV Grupo | | I Grupo | II Grupo | V Grupo | VI Grupo | III Grupo | V Grupo | VI Grupo | |
| | 1 (4) | 2 (10) | 1 (4) | 1 (17) | 2 (8) | 1 (8) | 1 (8) | 1 (16) | 2 (25) | |
| | | | | | | | | | | |
| Aluno A | Faltou ao teste | | | | | | | | | |
| Beatriz S. | 0 | 4 | 4 | 9 | 2 | 5 | 4 | 2 | 20 | 50 |
| Beatriz N. | 0 | 4 | 4 | 8 | 3 | 8 | 4 | 5 | 16 | 52 |
| Aluno B | Faltou ao teste | | | | | | | | | |
| Aluna E | 0 | 0 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 29 |
| Aluno C | 3 | 4 | 4 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 10 | 29 |
| Aluna D | 3 | 0 | 4 | 6 | 5 | 8 | 4 | 0 | 8 | 38 |
| Aluna F | 0 | 4 | 4 | 11 | 7 | 5 | 1 | 2 | 12 | 46 |
| Sara | 2 | 0 | 4 | 0 | 3 | 7 | 0 | 2 | 19 | 37 |
| | | | | | | | | | | |
| Ana Mesq | 4 | 9,5 | 0 | 10 | 5 | 6 | 6 | 12 | 22 | 75 |
| Ana João | 4 | 2 | 4 | 10 | 8 | 6 | 4 | 6 | 14 | 56 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------------|---|---|---|----|---|---|---|----|----|-----------|
| Ana Sever. | 1 | 5 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| Ana Sofia | 0 | 2 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Fábio | 4 | 4 | 4 | 14 | 3 | 4 | 8 | 0 | 9 | 50 |
| João Peral | 4 | 4 | 0 | 7 | 0 | 7 | 0 | 0 | 8 | 30 |
| João Pinto | 2 | 3 | 4 | 9 | 0 | 4 | 0 | 0 | 17 | 39 |
| Margarida | 4 | 4 | 4 | 9 | 4 | 7 | 8 | 0 | 15 | 55 |
| Micaela | 3 | 0 | 4 | 10 | 0 | 0 | 8 | 10 | 22 | 57 |
| Miguel | 4 | 0 | 4 | 9 | 0 | 8 | 4 | 5 | 12 | 46 |
| Tiago | 0 | 4 | 4 | 15 | 7 | 7 | 8 | 0 | 12 | 57 |

Anexo 6-Esquema de História sobre a “Segunda Guerra Mundial” produzido pelos alunos A e F



Anexo 6.1-Esquema de História sobre a “Segunda Guerra Mundial” produzido pelos alunos B e C

1

- O Tratado de Versalhes (1919), impôs condições humilhantes aos países vencidos, sobretudo à Alemanha. De acordo com as condições estipuladas no Tratado de Versalhes, a Alemanha para além de ser obrigada a abdicar de territórios e de perder as suas colónias, deveria pagar pesadas indemnizações aos países vencedores e o seu território foi desmilitarizado, ou seja, o serviço obrigatório foi abolido e a Alemanha foi proibida de possuir aviões de combate, blindados e marinha de guerra. Estas condições foram fatais para o desencadear da 2ª Guerra Mundial. Tal como nos diz a expressão, “O Tratado de Versalhes foi uma sementeira de novas guerras”.
- Identificavam-se três potências com fortes desejos expansionistas: o Japão, a Itália e a Alemanha. Este último país lançou-se numa política de expansionismo agressivo com a pretensão de alargar os territórios e de impor o domínio da raça germânica, na Europa e no Mundo (conquistar o “espaço vital”).
- A verdade é que a Alemanha desrespeitou o Tratado de Versalhes. Instituiu de novo o serviço militar obrigatório, dotou o exército de armamento e assinou pactos militares com a Itália e o Japão formando uma aliança que ficou designada como o Eixo Berlim-Roma-Tóquio (Alemanha-Itália-Tóquio).
- Em 1938, a Alemanha anexou a Áustria realizando o desejado Anschluss (Reunificação). Sendo a Áustria um país de língua alemã e o país onde Hitler nasceu, o nazismo foi bem acolhido.
- No norte da Checoslováquia situava-se a “Região dos Sudetas”, cuja população era maioritariamente de origem alemã. Hitler reivindicava a sua integração na Alemanha. Portanto foi realizada a Conferência de Munique, na qual Hitler impôs a sua vontade garantindo que o restante território da Checoslováquia seria respeitado pela Alemanha. Tendo em conta esta garantia, a França e a Inglaterra que queriam evitar a guerra, assinaram então o “Pacto de Munique” aceitando que a “Região dos Sudetas” fosse entregue à Alemanha, colocando assim em prática a política de apaziguamento. No entanto, a região dos Sudetas não satisfazia Hitler e, em Março de 1939, ocupou o resto da Checoslováquia. Os Aliados perceberam que não adiantava nada fazer acordos com Hitler.
- A França e a Inglaterra perceberam que tinham sido enganadas e sabedoras do próximo passo de Hitler, ofereceram à Polónia a garantia de intervir em caso de agressão.

2ª Guerra Mundial

2

- Nos finais de Agosto, Hitler e Estaline estabeleceram um pacto de não agressão (germano-soviético), que na verdade foi um ato de cinismo, porque apenas permitia a Hitler ganhar tempo, para atacar o Ocidente e Estaline para preparar o exército vermelho que estava muito fragilizado.
- Os ideais da Alemanha Nazi dividiam os povos em 2 raças diferentes : as raças inferiores (judeus, ciganos, negros, deficientes e também algumas pessoas com diferentes orientações sexuais) e as raças superiores (os arianos).
- A Alemanha invadiu a Polónia, a 1 de Setembro de 1939. A 3 de Setembro os aliados (França e Inglaterra) declararam guerra à Alemanha. **Começava assim a 2ª Guerra Mundial.** Hitler reivindicava a devolução da cidade de Danzing e a passagem do porto de Danzing (atual Gdansk), zona conhecida por “Corredor Polaco”, que dava acesso ao Mar Báltico. O “Corredor Polaco”, que separava a Prússia Oriental da Alemanha e garantia à Polónia o acesso ao Mar Báltico, tinha sido uma das maiores humilhações impostas pelo Tratado de Versalhes aos alemães.
- Na invasão da Polónia os alemães aplicaram uma nova estratégia de guerra denominada guerra-relâmpago (*blitzkrieg*). O êxito desta nova estratégia militar, baseou-se na utilização de carros blindados (as divisões Panzer que graças às suas lagartas tinham uma capacidade todo-o-terreno) apoiados pela aviação (Luftwaffe força aérea alemã) e artilharia.
- A Alemanha invadiu a Inglaterra, em 1940, através da força Aérea (Luftwaffe), mas o alvo ofereceu resistência com a ajuda do radar e também da RAF (Royal Air Force).
- Perante o insucesso da Batalha da Inglaterra Hitler virá-se para leste e, em 1941, a guerra mundializou-se em resultado da invasão alemã à União Soviética e do ataque Japonês à frota americana em Pearl Harbor, no Havai.
- Hitler quebrou o pacto germano-soviético atacando a União Soviética. Toda esta operação recebeu o nome de código “Plano Barbarossa”. Hitler derrotou rapidamente o Exército Vermelho atacando Moscovo, Leninegrado e Estalinegrado. No entanto, estas cidades foram salvas pela resistência soviética. Assim os soviéticos cercaram os alemães e estes foram obrigados a renderem-se.

Anexo 6.2-Esquema de História sobre a “Segunda Guerra Mundial” produzido pelas alunas D e E

A 2ª Guerra Mundial...

- A Alemanha foi vencida na 1ª Guerra Mundial e com o Tratado de Versalhes foram-lhe impostas condições duras, como abandonar territórios, perder as colónias, pagar pesadas indemnizações aos vencedores e verem o seu território ser desmilitarizado. Estas condições foram propícias para o deflagrar da 2ª Guerra Mundial.
- A Alemanha queria construir o espaço vital, ou seja, alargar os territórios e de impor o domínio da raça germânica, na Europa e no Mundo, daí se lançarem numa política de expansionismo desrespeitando o Tratado de Versalhes. Assim, a Alemanha instituiu de novo o serviço militar obrigatório, dotou o exército de armamento e assinou pactos militares com a Itália e o Japão formando uma aliança que ficou designada como o Eixo Berlim-Roma-Tóquio (Alemanha-Itália-Tóquio).
- Em 1938, a Alemanha anexou a Áustria, conseguindo o desejo de "Auschlus" (Reunificação).
- A Alemanha reivindicava o País dos Sudetas, então para clarificar esta questão foi realizado o "Pacto de Munique" em que Hitler impôs o seu desejo e prometeu que não iria atacar as restantes fronteiras da Checoslováquia. Como os aliados não queriam guerra aceitaram a integração da região dos Sudetas para a Alemanha assinando o "Pacto de Munique". As potências ocidentais colocavam em prática a "política de apaziguamento", acreditando que dessa maneira conseguiriam limitar a expansão do nazismo. No entanto, Hitler não o cumpriu, e, em Março de 1939, invadiu a restante Checoslováquia. A França e a Inglaterra percebem que não podem ceder mais os desejos de Hitler e garantem à Polónia intervir em caso de agressão.
- Hitler e Estaline estabeleceram o "Pacto de não-agressão germano-soviético" em 1939. O pacto permitia a Hitler atacar a ocidente. Por outro lado, Estaline ganhava tempo para reorganizar e modernizar o Exército Vermelho. Era óbvio o interesse da União Soviética para Hitler, porque para além de ele querer proceder ao extermínio de raças inferiores, os vastos territórios da URSS garantiam à Alemanha o "espaço vital", bem como recursos suficientes para se elevar ao estatuto de potência mundial, visto que era uma das regiões mais ricas em cereais e petróleo.
- O exército alemão invadiu a Polónia, porque Hitler reivindicava a devolução da cidade de Danzing e a passagem do porto de Danzing que era o "Corredor Polaco" que separava a Alemanha da Prússia oriental e dava acesso aos polacos ao Mar báltico. Esta tinha sido uma das maiores humilhações impostas pelo Tratado de Versalhes à Alemanha. Como a Polónia não cedeu, foi atacada a 1 de Setembro de 1939 pela Alemanha e a 3 de Setembro a França e Inglaterra declararam guerra à Alemanha. Era o início da 2ª Guerra Mundial.
- Assim, a Polónia foi vencida em apenas 3 semanas.
- Na invasão da Polónia os alemães utilizaram uma nova estratégia militar "(blitzkrieg)", guerra-relâmpago.
- A Alemanha imparável continuou as suas conquistas, avançando rapidamente. Dominou a Dinamarca, a Noruega, a Bélgica, o Luxemburgo, a Holanda e grande parte da França. Apenas os países que se declararam neutros, como Portugal, a Espanha, a Suécia, a Irlanda e a Suíça, não foram atacados.

2ª Guerra Mundial

A resistência Britânica...

- Em 1940 travou-se sobre o canal da Mancha a Batalha da Inglaterra. Hitler ordenou um bombardeamento a Londres e de outras cidades inglesas, mas encontrou uma forte resistência. Toda essa resistência, juntamente com a ação da RAF e a utilização do radar, foram fundamentais para colocar fim aos ataques aéreos e, dessa forma, impedir a invasão do seu país.
- Esta foi a primeira grande batalha inteiramente disputada no ar entre a Luftwaffe (força aérea alemã) e a RAF (Royal Air Force, força aérea britânica).
- Assim, a Batalha de Inglaterra terminara.

A abertura da frente russa

- Fracassada a Batalha da Inglaterra, Hitler vira-se então para leste.
- Os alemães romperam o Pacto de não agressão germano-soviético e conseguiram alcançar Leninegrado, Moscovo e, em 1942, Estalinegrado mas devido à forte resistência dos soviéticos, os alemães foram obrigados a recuar.

A guerra no Pacífico

- No oceano Pacífico em Dezembro de 1941, os japoneses atacaram de surpresa a frota americana em Pearl Harbor, no Hawai, pois o Japão também queria alargar o seu espaço vital.
- Este ataque originou a entrada dos Estados Unidos na 2ª Guerra Mundial e à mundialização do conflito.

Anexo 7-Teste de História relativo à “Segunda Guerra Mundial”



ÁREA DISCIPLINAR
História

Grupo I

1. **Selecione a única alternativa, na questão de escolha múltipla, que permite obter uma afirmação correcta e escreve, na folha de respostas, a letra que a identifica.**

Desejando evitar a guerra, a França e a Inglaterra

- (A) Assinaram, com a Itália e a Alemanha, um tratado de não-agressão, após a invasão alemã da região dos Sudetas, na Checoslováquia.
- (B) Assinaram, com a Itália e a Alemanha, o Pacto de Munique, após a invasão alemã da região dos Sudetas, na Checoslováquia
- (C) Assinaram, com a Itália e a Alemanha, o Pacto de Munique, após a invasão italiana da região dos Sudetas, na Checoslováquia
- (D) Assinaram, com a Itália e a Alemanha, um tratado de não-agressão, após a invasão italiana da região dos Sudetas, na Checoslováquia

Grupo II

2. **Escreva, na folha de respostas, apenas a letra de cada alínea, seguida de V (verdadeiro) ou de F (falso). Corrija as frases que assinalou como falsas.**

- (I) Os *Kamikaze* eram os pilotos suicidas japoneses;
- (J) Em 1943, os russos infligiram aos alemães a sua primeira grande derrota, na batalha de Estalingrado.
- (K) A entrada dos EUA na II Guerra Mundial deu-se após o ataque da aviação Japonesa a Okinawa, em Dezembro de 1940;
- (L) O general Rommel chefiou as tropas alemãs no Norte de África;
- (M) Divisões Panzer eram os carros blindados aliados responsáveis pelas vitórias na *Blitzkrieg*;
- (N) Em Agosto de 1945, o presidente americano Roosevelt decide o bombardeamento atómico do Japão;
- (O) No verão de 1940, travou-se a *Batalha de Inglaterra*. A vitória inglesa só foi possível graças à ação da Royal Air Force e à invenção do sonar;
- (P) Na Conferência de Ialta, entre outras decisões, os “Três grandes” acordam em desnazificar a Alemanha e a Áustria.

Grupo III

Analise os documentos seguintes

Ela foi oficialmente anunciada em 14 de maio de 1948. A criação de Israel baseou-se numa resolução aprovada um ano antes na Organização das Nações Unidas (ONU) e que previa a divisão do então território da Palestina em dois estados: um árabe e um judeu. Na época, a Palestina estava sob administração britânica e era habitada por uma maioria árabe. Por isso, a resolução da ONU, que foi aceita por líderes judeus, acabou sendo recusada pelos governantes dos países árabes vizinhos da Palestina. As discussões diplomáticas ainda estavam quentes quando líderes judeus se apressaram para decretar a independência de Israel em maio de 1948. A resposta árabe foi imediata: no dia seguinte à declaração de independência, Egito, Síria, Líbano e Iraque atacaram o novo país. (...)

Documento 1- A independência do Estado de Israel



Documento 2 – Bandeira da Organização das Nações Unidas (ONU)

- 1- A partir do documento 1, justifique a existência do atual conflito do Médio Oriente.
- 2- Identifique os dois principais objetivos da criação da ONU (doc.2)

Grupo IV

Este grupo baseia-se na análise dos seguintes documentos:



Documento 1- O expansionismo nazi até 1939.

Hitler jogara tudo na surpresa que lhe assegurava a iniciativa, pois a rapidez das operações permitia-lhe vencer separadamente adversários afastados e lentos em movimentar as suas tropas. Os primeiros choques, com o triunfo das divisões “Panzer”, ilustraram muito claramente as vantagens dessa tática. O esmagamento da Polónia, em Setembro de 1939, privada de todo e qualquer apoio russo, não provocava qualquer dificuldade. Mas também revelava a impotência da França e da Inglaterra, incapazes de levar o menor socorro à sua aliada.

Documento 2- A guerra-relâmpago (*Blitzkrieg*) da Alemanha.

Há dezasseis horas, um avião americano lançou uma bomba sobre Hiroshima, importante base militar nipónica (...). Os japoneses tinham desencadeado a guerra atacando Pearl Harbor (...). Tiveram o que mereciam (...). Mais bombas deste tipo estão a ser produzidas; outras, mais poderosas, estão em estudo.

Documento 3- Declaração do Presidente Truman, 6 de Agosto de 1945.



Documento 4- Crianças de um Campo de Concentração

As raças da Europa Oriental trabalharão para nós. Tão logo não precisemos delas, devem morrer. A sua fertilidade não é desejável. A educação é perigosa. Permitiremos a religião como uma forma de diversão. Receberão apenas os alimentos absolutamente necessários. Somos os senhores, estamos em primeiro lugar.

Doc. 5- Discurso de Martin Borman (assistente de Hitler)

1. Relacione a política do “Anschluss” (Reunificação) com o ataque alemão à Polónia e com o início da II Guerra Mundial (docs. 1 e 2)
2. Interprete o significado do lançamento das duas bombas atómicas no Japão (doc.3).
3. Considerando os documentos 4 e 5, analise as consequências da II Guerra Mundial (docs 4 e 5).
A sua resposta deve abordar os seguintes tópicos de desenvolvimento:
 - Consequências políticas e geográficas em relação à Alemanha;
 - Consequências demográficas;
 - Julgamento de Nuremberga.

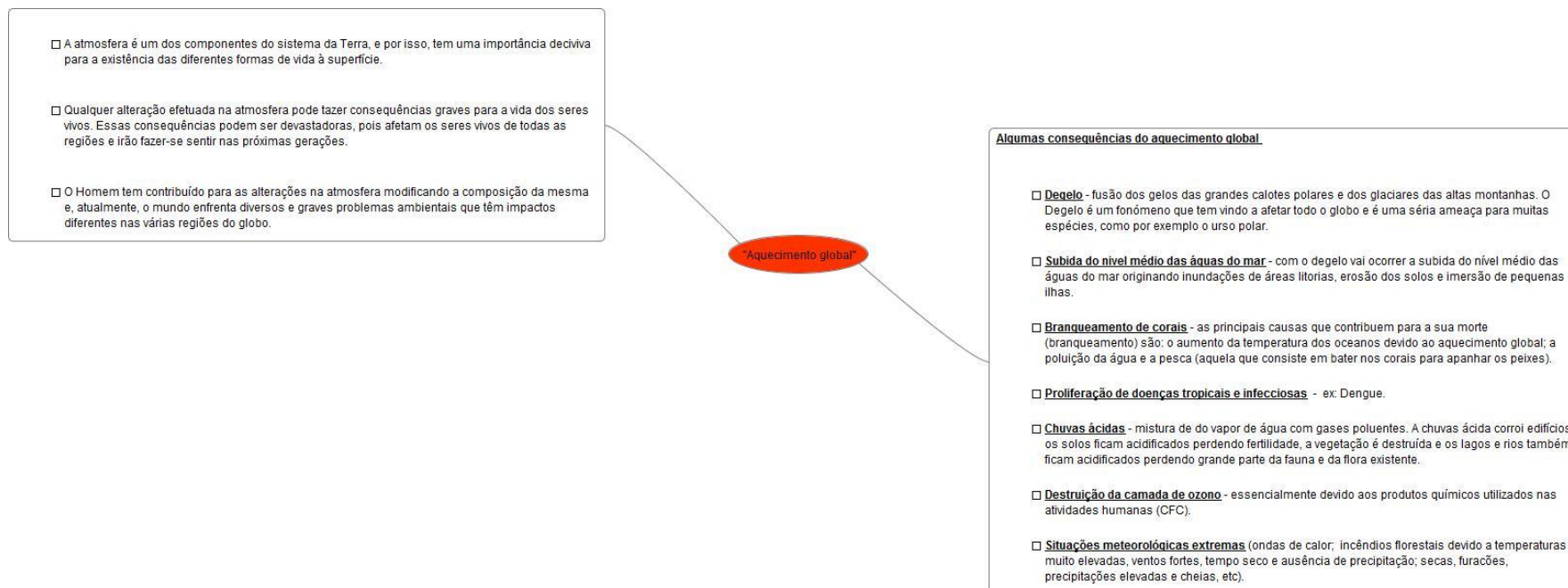
Anexo 7.1-Grelha de Correção

9º W

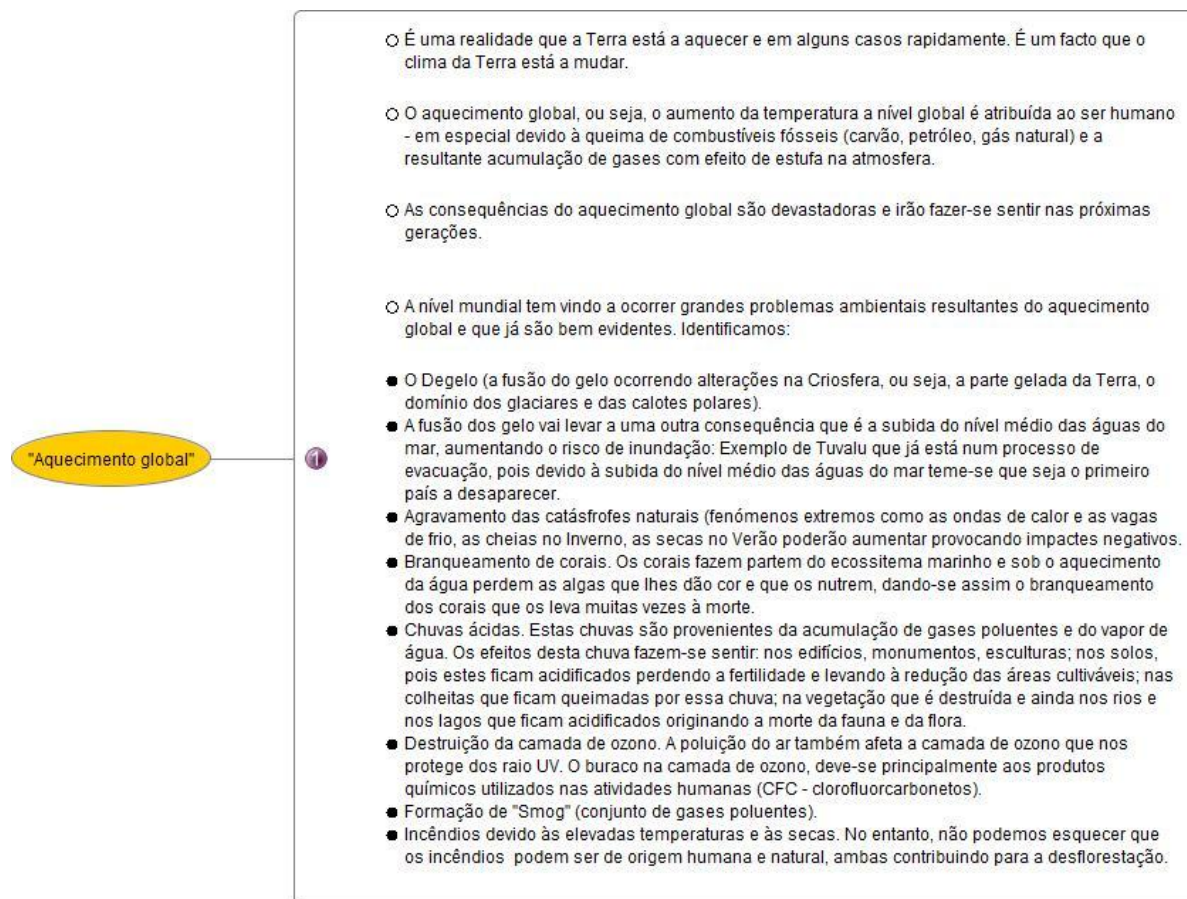
| Nomes | Situar no Tempo | Distinguir aspectos da Realidade histórica | | Definir conceitos básicos/ Contextualizar | Analisar documentos escritos e icónicos/ Tratar a informação | | | Resultados |
|------------------|---------------------|---|-----------------------|---|---|-----------------------|-----------------------|------------|
| | I Grupo 1 (3) | I Grupo 1 (16) | III Grupo 2 (6) | IV Grupo 2 (12) | III Grupo 1 (15) | IV Grupo 1 (16) | IV Grupo 3 (30) | |
| Ana Sofia | 3 | 11 | 4 | 3 | 10 | 9 | 12 | 52 |
| Aluno A | 3 | 12 | 3 | 7 | 7 | 6 | 18 | 56 |
| Beatriz Soares | 0 | 11 | 3 | 5 | 5 | 0 | 10 | 33 |
| Beatriz Pinto | 0 | 14 | 6 | 12 | 10 | 16 | 26 | 84 |
| Beatriz Nogueira | 3 | 3 | 2 | 7 | 4 | 2 | 5 | 26 |
| Bruno Soares | 3 | 15 | 6 | 9 | 7 | 6 | 15 | 61 |
| Bruno Martins | 3 | 15 | 6 | 7 | 5 | 9 | 15 | 60 |
| Catarina Fonseca | 3 | 15 | 4 | 6 | 7 | 4 | 22 | 61 |
| Catarina Almeida | 0 | 11 | 6 | 9 | 4 | 8 | 10 | 48 |
| Cláudia Blanquet | 3 | 14 | 6 | 5 | 12 | 14 | 15 | 69 |
| Aluno B | 3 | 12 | 4 | 4 | 15 | 4 | 12 | 54 |

| | | | | | | | | |
|------------------|---|----|---|----|----|----|----|----|
| Aluna E | 0 | 5 | 0 | 5 | 5 | 6 | 10 | 31 |
| Aluno C | 3 | 8 | 4 | 6 | 4 | 7 | 14 | 46 |
| Emanuel Carneiro | 0 | 15 | 6 | 8 | 10 | 16 | 15 | 70 |
| Inês Cunha | 3 | 11 | 6 | 12 | 12 | 16 | 27 | 87 |
| João Magalhães | 0 | 8 | 6 | 10 | 8 | 7 | 8 | 47 |
| Luís Vieira | 0 | 13 | 4 | 8 | 12 | 6 | 24 | 67 |
| Luís Aurélio | 3 | 8 | 6 | 8 | 10 | 8 | 15 | 58 |
| Mariana Lima | 3 | 15 | 6 | 10 | 8 | 8 | 20 | 70 |
| Aluna D | 0 | 15 | 1 | 0 | 8 | 5 | 3 | 32 |
| Aluna F | 0 | 8 | 1 | 0 | 4 | 0 | 6 | 19 |
| Pedro Marques | 0 | 12 | 6 | 10 | 7 | 4 | 14 | 53 |
| Sara Ferreira | 0 | 3 | 0 | 9 | 4 | 0 | 8 | 24 |
| Sílvia Bastos | 0 | 15 | 6 | 11 | 9 | 16 | 25 | 82 |
| Sofia Silva | 3 | 13 | 6 | 4 | 10 | 16 | 12 | 64 |

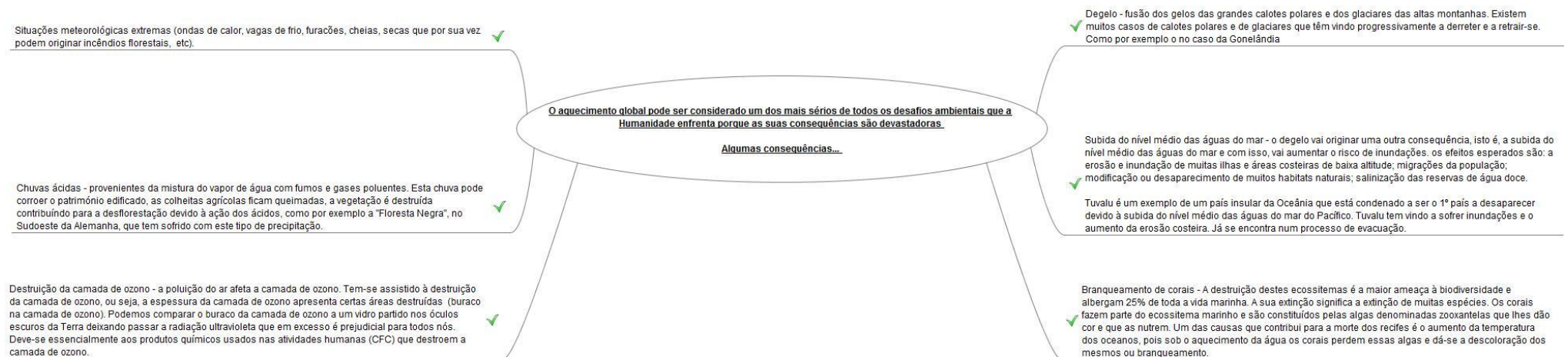
Anexo 8-Esquema de Geografia sobre “O Aquecimento Global e as suas consequências” produzido pelos alunos A e F



Anexo 8.1-Esquema de Geografia sobre “O Aquecimento Global e as suas consequências” produzido pelos alunos B e C



Anexo 8.2-Esquema de Geografia sobre “O Aquecimento Global e as suas consequências” produzido pelas alunas D e E



Anexo 9-Primeira Ficha de Trabalho de Geografia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Cód. 401469



ÁREA DISCIPLINAR
Geografia

Ficha de Trabalho
13-03-2013

Nome: _____

Nrº: _____

1-Explica o que entendes por aquecimento global.

2-Observe as figuras 1 e 2.

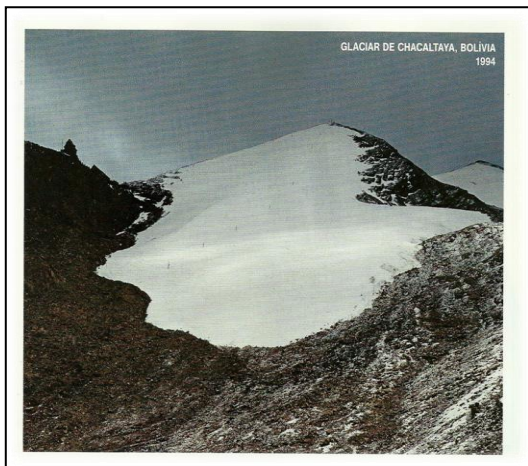


Fig.1- Glaciar de Chacaltaya, Bolívia 1994.

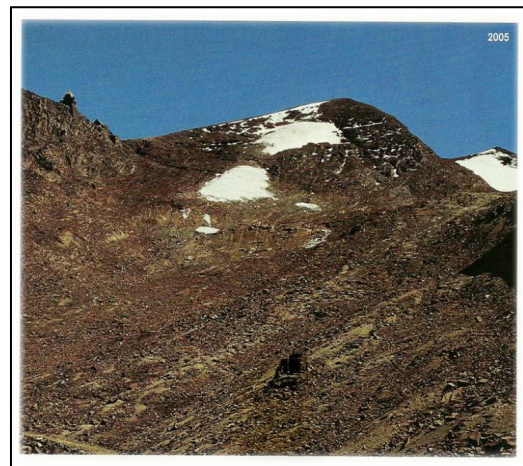


Fig.2- Glaciar de Chacaltaya, Bolívia 2005

2.1-Descreve as duas figuras.

2.2-Relaciona as imagens com o aquecimento global.

3-Completa o seguinte esquema, indicando quatro consequências da subida do nível médio das águas do mar.

Consequências da subida do nível médio das águas do mar.

4-Observe a figura.3.



Fig.3

4.1-Identifica o problema ambiental representado na fig.3.

4.2-Indica, a partir da sigla que se encontra na fig.3, as substâncias mais responsáveis por esse problema.

4.3- Utilizando as palavras-chave, constrói um texto de quatro linhas, acerca das principais consequências desse problema ambiental para a saúde humana e vida na Terra.

Queimaduras
Cancro
Cataratas
Imunológicas
Morte

5-Assinala com X a hipótese que completa de forma correta cada uma das afirmações seguintes:

a)As chuvas ácidas formam-se pela:

☐ reação do dióxido de enxofre e do óxido de azoto com o vapor de água, que se transformam, respetivamente, em ácido sulfúrico e ácido nítrico, dando origem às chuvas ácidas;

☐ associação de vários gases poluentes, como o metano e o monóxido de carbono que, dissolvidos na água da chuva, dão origem às chuvas ácidas;

☐ evaporação da água de rios e lagos poluídos, que fazem com que, na atmosfera, os poluentes da água evaporada se misturem com as gotas da chuva, dando origem a chuvas ácidas.

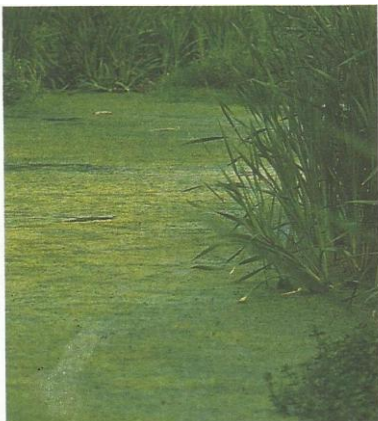
b)As principais consequências das chuvas ácidas são:

☐ a destruição do ozono, o que provoca uma menor proteção contra as radiações ultravioletas e, consequentemente, maior número de casos de cancro de pele;

☐ a destruição dos edifícios e corrosão das vias férreas, além de problemas cardiovasculares na população exposta a este tipo de chuvas;

☐ a destruição de florestas, corrosão de edifícios, monumentos e estátuas, erosão dos solos e, na população, problemas respiratórios e pulmonares.

6- Observa a fig. 4.



6.1-Identifica o fenómeno representado na fig.4.

6.2-Desenvolve a informação da legenda, indicando as principais consequências desse fenómeno.

Fig.4- Legenda: Nas águas com elevadas cargas de poluentes orgânicos, as algas e microorganismos desenvolvem-se e a fauna asfixia.

Anexo 9.1-Grelha de Correção

Geografia 9ºW Grelha de Correção da Ficha de trabalho

| | Perg .1 (15V) | Perg.2.1 (5V) | Perg.2.2 (15V) | Perg.3 (10V) | Perg.4.1 (2,5V) | Perg.4.2 (2,5V) | Perg.4.3 (15V) | Perg.5 a (10V) | Perg.5 b (10V) | Perg.6.1 (5V) | Perg. 6.2 (10V) | Total |
|------------------|-------------------|---------------|----------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|-----------------|-------|
| Ana Fernandes | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 5 | 0 | 10 | 5 | 10 | 75 |
| Aluno A | 15 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 5 | 0 | 10 | 5 | 5 | 75 |
| Beatriz Soares | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 0 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 87,5 |
| Beatriz Pinto | 15 | 5 | 15 | 5 | 2,5 | 2,5 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 90 |
| Beatriz Nogueira | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 | 0 | 0 | 10 | 10 | 5 | 5 | 32,5 |
| Bruno Soares | 15 | 5 | 15 | 5 | 2,5 | 2,5 | 10 | 0 | 10 | 5 | 5 | 75 |
| Bruno Martins | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 85 |
| Catarina Fonseca | 15 | 5 | 10 | 10 | 2,5 | 2,5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 85 |
| Catarina Almeida | 15 | 5 | 15 | 5 | 2,5 | 2,5 | 15 | 10 | 10 | 5 | 10 | 95 |
| Cláudia Blanquet | 5 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 10 | 0 | 10 | 5 | 5 | 70 |
| Aluno B | 10 | 5 | 10 | 5 | 2,5 | 2,5 | 5 | 0 | 10 | 5 | 5 | 60 |
| Aluna E | 10 | 5 | 5 | 10 | 2,5 | 2,5 | 10 | 0 | 10 | 5 | 5 | 65 |
| Aluno C | 15 | 5 | 15 | 5 | 2,5 | 2,5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 85 |
| Emanuel Carneiro | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 85 |
| Inês Cunha | 10 | 5 | 15 | 5 | 2,5 | 2,5 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 77,5 |
| João Magalhães | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 15 | 0 | 10 | 5 | 5 | 80 |
| Luís Vieira | 15 | 5 | 10 | 10 | 1,5 | 2,5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 10 | 89 |
| Luís Aurélio | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 15 | 10 | 10 | 5 | 5 | 90 |
| Margarida Soares | Educação Especial | | | | | | | | | | | |
| Mariana Lima | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 15 | 10 | 10 | 5 | 10 | 95 |
| Aluna D | 10 | 5 | 10 | 10 | 2,5 | 2,5 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 85 |
| Aluna F | 15 | 5 | 10 | 10 | 2,5 | 2,5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 85 |
| Pedro Marques | 5 | 5 | 5 | 5 | 2,5 | 2,5 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 65 |
| Sara Ferreira | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 15 | 0 | 10 | 5 | 5 | 80 |
| Sílvia Bastos | 10 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 15 | 10 | 10 | 5 | 10 | 95 |
| Sofia Silva | 15 | 5 | 15 | 10 | 2,5 | 2,5 | 15 | 0 | 10 | 5 | 5 | 85 |

Anexo 10-Esquema de Geografia sobre “As Estratégias de Preservação do Património” produzido pelos alunos A e F

PNUMA - O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente é um organismo da ONU e foi criado em 1972. Tem como objetivo preservar o meio ambiente reduzindo as emissões de gases poluentes na atmosfera e alertar o Homem para o uso eficiente dos recursos naturais.

AEA- A Agência Europeia para o Ambiente, foi criada em 1933. Tem como objectivo de fornecer informações consistentes e fiáveis sobre o ambiente, ao público em geral mas também ajudar os responsáveis políticos em vários domínios a tomar decisões e a elaborar políticas ambientais sólidas e consistentes. As questões prioritárias desta agência são as alterações climáticas, a poluição atmosférica, a biodiversidade, a saúde e o ambiente. Esta agência é atualmente constituída por 32 países membros que incluem os 27 estados membros da União Europeia, mais a Noruega, a Islândia, o Lichtenstein, a Turquia e a Suíça e conta ainda com a cooperação de alguns países da Península Balcânica.

Exemplos de Organismos Internacionais e Protocolos a favor do ambiente

Protocolo de Quioto - Este protocolo foi estabelecido no Japão em 1997 e só entrou em vigor em 2005. É um tratado internacional, que tinha como objetivo diminuir as emissões de gases com efeitos de estufa. Os países desenvolvidos foram obrigados a cumprir as metas estabelecidas no protocolo, ou seja, reduzir as emissões de gases com efeito de estufa em pelo menos 5% em relação aos níveis de 1990. Os Estados Unidos da América são os maiores emissores de gases com efeito de estufa na atmosfera e este país não ratificou o protocolo, alegando que iria prejudicar o desenvolvimento económico do país. A aplicação do protocolo resultou em alguns países, pois com ele foram reduzidas as emissões de gases poluentes. No entanto, em outros países não foi eficaz. A eficácia deste protocolo, irá depender das próximas negociações para a aplicação de um novo acordo se os países mais poluentes o ratificarem.

Anexo 10.1-Esquema de Geografia sobre “As Estratégias de Preservação do Património” produzido pelos alunos B e C

Organizações Internacionais e Protocolos em defesa do meio ambiente

- ☐ Existem graves problemas ambientais na Terra por causa do aquecimento global e do aumento do efeito de estufa.
- ☐ Para minimizar estes efeitos negativos e prejudiciais para todos os seres vivos, inclusive para as gerações futuras existem e multiplicam-se as organizações e protocolos que trabalham nesse sentido envolvendo diferentes estados e governos.
- ☐ Como exemplos identificamos:

- O PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) estabelecido em 1972 com sede no Quênia

Tem como objetivos:

- Alertar povos e nações sobre todo o tipo de problemas e ameaças ao meio ambiente e ainda recomendar medidas para melhorar a qualidade de vida da população sem comprometer os recursos das gerações futuras.
- Coordenar o desenvolvimento de um consenso político-ambiental e trazer questões emergentes para a atenção dos governos e comunidade internacional para a ação.
- Está designado para tratar a nível mundial de questões ambientais desenvolvendo programas ambientais para a proteção do meio ambiente. Está na origem de muitos protocolos e convenções sobre o ambiente, a proteção de espécies e a biodiversidade.

- AEA (Agência Europeia para o Ambiente)

Tem como principal objetivo fornecer informações oportunas, consistentes, atualizáveis e fiáveis sobre o ambiente, para o público e para os decisores políticos, apoiando o desenvolvimento sustentável e ajudando a alcançar melhorias significativas ao nível do ambiente na Europa. Constituem esta agência 32 países incluindo os 27 estados membros da União Europeia juntamente com o Lichtensteim, Noruega, Suíça, Turquia, Islândia e conta ainda com a cooperação de alguns países da Península Balcânica.

- Protocolo de Quioto

Este protocolo foi discutido no Japão em 1997 e entrou em vigor oficialmente em 2005. Consistiu num tratado internacional com compromissos para a redução da emissão de GEE e do aquecimento global. Este protocolo propunha um calendário (2008-2012) no qual os países desenvolvidos deveriam reduzir as emissões de gases em pelo menos 5% em relação aos níveis de 1990. As metas de redução não eram iguais para todos os países, ou seja, existiam níveis diferenciados, até porque os países em desenvolvimento não possuíam metas por passarem por um processo de industrialização tardio e apenas nos últimos anos aumentaram significativamente as emissões. Temos os casos da China e Índia que ficaram de parte, pois eram países emergentes mas hoje encontram-se entre os mais poluentes e estima-se quem em 2015 ultrapassem o maior emissor de GEE, isto é, os EUA. O Protocolo de Quioto não foi suficiente e tudo dependerá das próximas negociações relativamente a um novo acordo Pós-Quito.

Anexo 10.2-Esquema de Geografia sobre “As Estratégias de Preservação do Património” produzido pelas alunas D e E

Organizações internacionais e Protocolos a favor do ambiente

○ As alterações climáticas são já uma realidade: as temperaturas estão a aumentar, os padrões de precipitação estão a mudar, os glaciares e a neve estão a derreter e o nível médio das águas do mar estão a subir. Grande parte destes problemas são resultado do aquecimento global e do aumento do efeito de estufa que em grande parte são causados por ações humanas. A queima de combustíveis fósseis e outras substâncias prejudiciais libertam para a atmosfera gases poluentes colocando em risco a natureza, os seres humanos e as gerações futuras.

○ Precisamente para reduzir a poluição atmosférica e as suas consequências é necessário mobilizar para o bem comum que requer uma cooperação internacional que envolva os diferentes estados e governos na assinatura e no cumprimento de protocolos a favor do ambiente.

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente ou **UNEP** - United Nations Environment Programme.

O PNUMA foi criado em 1972 com sede em Nairobi, no Quênia e é um organismo da ONU. É responsável por promover a conservação do meio ambiente e o uso eficiente de recursos naturais no contexto do Desenvolvimento Sustentável. Este Programa aposta nas fontes de energia renováveis, painéis solares e fotovoltaicos e energia eólica.

Está designado pelas Nações Unidas para tratar de questões ambientais a nível global, desenvolve programas ambientais para o meio ambiente. É a principal voz em prol do meio ambiente.

AEA - Agência Europeia para o Ambiente ou **EEA** - European Environment Agency.

Em 1993, a União Europeia criou esta agência com sede em Copenhaga, Dinamarca. Esta agência fornece informações sobre o ambiente. É a principal fonte de informação para todos aqueles que participam no desenvolvimento, adoção, implementação e avaliação de políticas ambientais, bem como o público em geral. As alterações climáticas, o ambiente, a saúde, a poluição atmosférica a sustentabilidade do consumo e da produção, a biodiversidade são as suas questões prioritárias. É constituída por 32 países que incluem os 27 estados membros da União Europeia mais o Liechtenstein, a Suíça, a Islândia, a Noruega e a Turquia. Além disso, conta ainda com a cooperação de alguns países da Península Balcânica: Albânia, Bósnia Herzegovina, Croácia, Macedónia, Montenegro, Sérvia.

CNUAC - Convenção Quadro das Nações Unidas para as Alterações Climáticas

É um tratado internacional que foi resultado da Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento conhecida como a Cúpula da Terra realizada no Rio de Janeiro em 1992. Este tratado tinha como objetivo a estabilização de concentração de gases com efeito de estufa na Atmosfera mas o tratado não fixou limites obrigatórios para as emissões de GEE e houve a necessidade de criar o "Protocolo de Quioto" no Japão em 1997.

Protocolo de Quioto

O Protocolo de Quioto foi discutido em 1997 no Japão mas só entrou em vigor em 2005. É um tratado internacional com compromissos mais rígidos do que os enunciados na ECO-92, no que diz respeito à redução de GEE (Gases com Efeito de Estufa) e ao aquecimento global. Este protocolo propôs um calendário de 2008-2012, no qual os países desenvolvidos tinham a obrigação de reduzir a quantidade de gases em pelo menos 5% em relação aos níveis de 1990.

Este protocolo para o caso da China e na Índia não estabeleceu metas obrigatórias por serem países em desenvolvimento. No entanto, a verdade é que atualmente estes dois países se encontram entre os mais poluentes e prevê-se que ultrapassem os níveis do maior emissor de GEE, ou seja, os EUA que não ratificaram o Protocolo de Quioto.

Em 2007 líderes mundiais discutiram o futuro Pós-Quito. Este novo acordo iria obrigar a reduzir as emissões a partir de 2013 até 2017 ou 2020. Mas até hoje ainda nada foi decidido. O alcance deste novo acordo é ainda menor do que o de Quioto, porque muitos países como a Nova Zelândia e a Rússia por exemplo, consideram que deve haver colaboração dos países mais poluentes (EUA, China e Índia) caso contrário não assinarão o novo protocolo.

Anexo 11-Segunda Ficha de Trabalho de Geografia



1- Observa a tabela 1.

| Emissões de dióxido de carbono (Gg) | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Países | 1990 | 1997 | 2004 |
| Reino Unido | 584 078 | 539 344 | 579 680 |
| Alemanha | 1 012 443 | 834 379 | 862 230 |
| Hungria | 71 673 | 58 498 | 56 380 |
| França | 366 536 | 344 666 | 405 660 |
| Polónia | 414 930 | 348 260 | 287 650 |
| Japão | 1 173 360 | 1 164 518 | 1 262 100 |
| Austrália | 288 965 | 316 704 | 386 180 |
| E.U.A. | 4 957 022 | 5 444 794 | 5 912 210 |
| Portugal | 42 148 | 51 960 | 63 430 |

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano, 2006

1.1-Após observar a tabela, completa as afirmações seguintes:

O período determinado pelo Protocolo de _____ terminou em _____, contudo mesmo antes de terminar este Protocolo alguns países conseguiram atingir as metas de _____ das emissões do principal gás de efeito de estufa, o _____. Foi o caso da Alemanha, da _____ e da _____. Pelo contrário, _____ e a Austrália _____ as emissões.

2- Comenta a frase: a consciência dos perigos que corremos, relativamente aos problemas ambientais, multiplicou o número de organizações, protocolos, conferências internacionais onde são discutidas e tomadas medidas para minimizar os efeitos negativos que daí advêm.


Anexo 11.1-Grelha de Correção

Geografia 9ºW Ficha de trabalho

| | Perg.1-40V | Perg.2-60V | Total |
|------------------|--------------------------|------------|-------|
| Ana Fernandes | 40 | 45 | 85 |
| Aluno A | 40 | 45 | 85 |
| Beatriz Soares | 40 | 30 | 70 |
| Beatriz Pinto | 40 | 55 | 95 |
| Beatriz Nogueira | 40 | 25 | 65 |
| Bruno Soares | 40 | 50 | 90 |
| Bruno Martins | 40 | 40 | 80 |
| Catarina Fonseca | 40 | 55 | 95 |
| Catarina Almeida | 40 | 40 | 80 |
| Cláudia Blanquet | 40 | 55 | 95 |
| Aluno B | 40 | 35 | 75 |
| Aluna E | 40 | 30 | 70 |
| Aluno C | 40 | 27 | 67 |
| Emanuel Carneiro | 40 | 40 | 80 |
| Inês Cunha | 40 | 50 | 90 |
| João Magalhães | 40 | 35 | 75 |
| Luís Vieira | 40 | 55 | 95 |
| Luís Aurélio | 35 | 30 | 65 |
| Margarida Soares | Educação Especial | | |
| Mariana Lima | 40 | 55 | 95 |
| Aluna D | 30 | 30 | 60 |
| Aluna F | Faltou | | |
| Pedro Marques | 40 | 30 | 70 |
| Sara Ferreira | 40 | 35 | 75 |
| Sílvia Bastos | 40 | 60 | 100 |
| Sofia Silva | 40 | 45 | 85 |

Anexo 12-Pauta de Avaliação com as classificações finais de História relativas ao 1º Período

Afixada em : ___/___/___



Diretor(a) _____

401468 - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

(assinatura com selo branco ou carimbo)

Pauta de Avaliação

3º Ciclo do Ensino Básico

3º Ciclo do Ensino Básico

Ano Escolar 2012 / 2013

9º ano, Turma W

1º Período (17-09-2012 a 14-12-2012)

| Nº | Nome do Aluno | Português | | | 1.º Ing. Estrangeira - Inglês | | | Espanhol | | | História | | | Geografia | | | Matemática | | | Ciências Naturais | | | Ciências Físico-Químicas | | | Educação Visual | | | Educação Física | | | Téc. Inf. Comunicação | | | Educação Moral e Religiosa | | | Situação (1) |
|----|---|-----------|----|----|-------------------------------|----|----|----------|----|----|----------|----|----|-----------|----|----|------------|----|----|-------------------|----|----|--------------------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------------|----|----|----------------------------|----|----|--------------|
| | | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | | | | |
| 1 | Ana Sofia Pereira de Sousa | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | | | | |
| 2 | Aluno A | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | | | | |
| 3 | Beatriz Correia Soares | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 3 | |
| 4 | Beatriz Inês Almeida Pinto | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 5 | Beatriz Levandeira Nogueira | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | 6 | 6 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 9 | 9 | 1 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 4 | 4 | 1 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | |
| 6 | Bruno Miguel Figueiredo Soares | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 7 | Bruno Ricardo Costa Martins | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 8 | Catarina da Silva Fonseca | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 9 | Catarina Leite Almeida | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | |
| 10 | Claudia Raquel Silva Ribeiro Blanquet | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | |
| 11 | Aluno B | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | |
| 12 | Aluno E | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 13 | Aluno C | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 14 | Emanuel António Falcão Carneiro | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 15 | Inês do Sampaio Fontes Resende da Cunha | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 16 | João Pedro Vieira Magalhães | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 17 | Luís Carlos de Castro Vieira | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 18 | Luís Pedro da Costa Aurélio | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 19 | Margarida da Rocha Soares | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | a) | -- | -- | ST | -- | -- | ST | -- | -- | NI | | |
| 20 | Mariana Isabel Almeida Lima | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 21 | Aluno D | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | |
| 22 | Aluno F | 6 | 6 | 2 | 9 | 9 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 6 | 6 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | |
| 23 | Pecro Emanuel Teixeira Marques | -- | -- | 2 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 24 | Sara Machado Pinto Ferreira | 1 | 1 | 3 | 6 | 6 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 2 | 6 | 6 | 3 | 3 | 3 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 6 | 6 | 2 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | NI | |
| 25 | Silvia Daniela Coimbra Bastos | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 26 | Sofia Daniela Ferreira Resende da Silva | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |

Notas :

(1) Para registo de informação: Transferência de escola; Transfuz / Não Transfuz; Aprovado / Não Aprovado
NS = Não Satisfaz; SP = Satisfaz Pouco; ST = Satisfaz Bem; SM = Satisfaz Muito Bem
IN = Insuficiente; SF = Suficiente; BO = Bom; MB = Muito Bom
EF = Excluído Faltas; MI = Mudou de Turma; TR = Transferido; AM = Anulou Matrícula
NI = Não Inscrito; FI = Número de faltas dadas; FI = Número de faltas injustificadas; N = Nível
Nos 2º e 3º períodos, FI e FI correspondem ao número total de faltas dadas, desde o início do Ano Letivo.

Observações :

a) Sem elementos de avaliação.

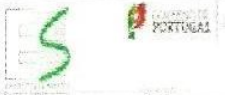
Vila Nova de Gaia, 18 de Junho de 2013

O Diretor de Turma

Maria Albertina Nunes Viana

Anexo 12.1-Pauta de Avaliação com as classificações finais de História relativas ao 2º Período

Afixada em : ___/___/___



3º Ciclo do Ensino Básico

3º Ciclo do Ensino Básico

Ano Escolar 2012 / 2013

9º ano, Turma W

2º Período (03-01-2013 a 15-03-2013)

Diretor(a) _____

401468 - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Pauta de Avaliação

(assinatura com selo branco ou carimbo)

| Nº | Nome do Aluno | Português | | | 1.º Língua Estrangeira - Inglês | | | Español | | | História | | | Geografia | | | Matemática | | | Ciências Naturais | | | Ciências Físico-Químicas | | | Educação Visual | | | Educação Física | | | Téc. Inf. e Comunicação | | | Educação Moral e Religiosa | | | Situação (1) |
|----|---|-----------|----|----|---------------------------------|----|----|---------|----|----|----------|----|----|-----------|----|----|------------|----|----|-------------------|----|----|--------------------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-------------------------|----|----|----------------------------|----|----|--------------|
| | | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | |
| 1 | Ana Sofia Pereira de Sousa | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 2 | Aluno A | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 3 | Beatriz Correia Soares | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 3 | 3 | 2 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 2 | |
| 4 | Beatriz Inês Almeida Pinto | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 3 | 3 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | |
| 5 | Beatriz Levandora Nogueira | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 | 7 | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | |
| 6 | Bruno Miguel Figueiredo Soares | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 7 | Bruno Ricardo Costa Martins | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 8 | Catarina da Silva Fonseca | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 9 | Catarina Leite Almeida | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | |
| 10 | Cláudia Raquel Silva Ribeiro Blanquet | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 2 | -- | -- | 3 | 6 | 6 | 3 | 7 | 7 | 2 | 3 | 3 | 2 | 8 | 8 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | |
| 11 | Aluno B | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | |
| 12 | Aluno E | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 13 | Aluno C | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 14 | Emanuel António Falcão Carneiro | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 15 | Inês de Sampaio Fontes Rosende da Cunha | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 2 | 2 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | |
| 16 | João Pedro Vieira Magalhães | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 17 | Luís Carlos do Castro Vieira | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 5 | |
| 18 | Luís Pedro da Costa Aurélio | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 19 | Margarida da Rocha Soares | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | SF | -- | -- | BO | -- | -- | NI | |
| 20 | Mariana Isabel Almeida Lima | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 21 | Aluno D | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 22 | Aluno F | 6 | 6 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 3 | 7 | 7 | 2 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 2 | 7 | 7 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | |
| 23 | Pedro Emanuel Teixeira Marques | -- | -- | 2 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 24 | Sara Machado Pinto Ferreira | 3 | 3 | 2 | 8 | 8 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 9 | 9 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 8 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | NI | |
| 25 | Silvia Daniela Coimbra Bastos | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | |
| 26 | Sofia Daniela Ferreira Resende da Silva | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 5 | |

Notas:

(1) Para registo de informação: Transfêrência de escola; Transfêrência / Não Transfêrência; Aprovado / Não Aprovado
NS = Não Satisfeito; SP = Satisfeito Pouco; ST = Satisfeito; SF = Satisfeito Bem; SM = Satisfeito Muito Bem
IN = Insuficiente; SF = Suficiente; BO = Bom; MB = Muito Bom
EF = Excluído Faltas; MT = Mudou de Turma; TR = Transferido; AM = Anulou Matrícula
NI = Não Inscrito; FT = Número de faltas dadas; FI = Número de faltas injustificadas; N = Nenhum
Nos 2º e 3º períodos, FT e FI correspondem ao número total de faltas dadas, desde o início do Ano Letivo.

Observações:

a) Avaliada ao abrigo do artigo 1º 2º do Decreto-Lei nº 3/2006 de 7 de Janeiro

Vila Nova de Gaia, 18 de Junho de 2013

O Diretor de Turma

Maria Albertina Nunes Viana

Anexo 12.2-Pauta de Avaliação com as classificações finais de História relativas ao 3º Período

Afixada em : _ / _ / _

3º Ciclo do Ensino Básico
3º Ciclo do Ensino Básico
Ano Escolar 2012 / 2013

Diretor(a) _____
(assinatura com selo branco ou carimbo)

401468 - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Pauta de Avaliação

9º ano, Turma W
3º Período (04-04-2013 a 07-06-2013)

| Nº | Nome do Aluno | Português | | | Ling. Estrangeira 1 - Inglês | | | Espanhol | | | História | | | Geografia | | | Matemática | | | Ciências Naturais | | | Ciências Físico-Químicas | | | Educação Visual | | | Educação Física | | | Téc. Inf. Comunicação | | | Educação Moral e Religiosa | | | Situação (1) |
|----|---|-----------|----|----|------------------------------|----|----|----------|----|----|----------|----|----|-----------|----|----|------------|----|----|-------------------|----|----|--------------------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------------|----|----|----------------------------|--------------|---------------|---------------|
| | | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | P | FI | N | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Ana Sofia Pereira de Sousa | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 2 | Aluno A | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 3 | Beatriz Correia Soares | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | 4 | 3 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | Admitido a PF | |
| 4 | Beatriz Inês Almeida Pinto | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 3 | 3 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 5 | Beatriz Levandeira Nogueira | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 | 7 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 2 | 7 | 7 | 2 | 4 | 4 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | Não Aprovado |
| 6 | Bruno Miguel Figueiredo Soares | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | -- | -- | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 7 | Bruno Ricardo Costa Martins | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 8 | Catarina da Silva Fonseca | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 9 | Catarina Leite Almeida | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 10 | Cláudia Raquel Silva Ribeiro Blanquet | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | -- | -- | 3 | 6 | 6 | 3 | 7 | 7 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | Admitido a PF |
| 11 | Aluno B | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 12 | Aluna E | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 13 | Aluno C | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 14 | Emanuel António Falcão Cameiro | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 15 | Inês de Sampaio Fontes Resende da Cunha | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 2 | 2 | 5 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 16 | João Pedro Vieira Magalhães | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 4 | 4 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 17 | Luís Carlos de Castro Vieira | 5 | 5 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 5 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 18 | Luís Pedro da Costa Aurélio | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 19 | Margarida da Rocha Soares | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | a) | -- | -- | SF | -- | -- | BO | -- | -- | NI | Não Aprovado | | |
| 20 | Mariana Isabel Almeida Lima | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 21 | Aluna D | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 22 | Aluna F | 6 | 6 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 7 | 7 | 2 | 5 | 5 | 2 | 7 | 7 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | Não Aprovado |
| 23 | Pedro Emanuel Teixeira Marques | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 24 | Sara Machado Pinto Ferreira | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 | 7 | 3 | 5 | 5 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | NI | Admitido a PF |
| 25 | Silvia Daniela Coimbra Bastos | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |
| 26 | Sofia Daniela Ferreira Resende da Silva | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 5 | Admitido a PF |

Notas :

(1) Para registo de informação: Transferência de escola; Admitido a Prova Final / Não Aprovado
NS = Não Satisfaz; SP = Satisfaz Pouco; ST = Satisfaz Bem; SM = Satisfaz Muito Bem
IN = Insuficiente; SF = Suficiente; BO = Bom; MB = Muito Bom
EP = Excluído Falhas; MT = Mudou de Turma; TR = Transferido; AM = Anulou Matrícula
NI = Não Inscrito; FT = Número de faltas dadas; FI = Número de faltas injustificadas; N = Nível
Nos 2º e 3º períodos, FT e FI correspondem ao número total de faltas dadas, desde o início do Ano Letivo.

Observações :

Os alunos não aprovados podem inscrever-se para a realização de exames de equivalência à frequência na qualidade de autopropostos.


Vila Nova de Gaia, 30 de Agosto de 2013

O Diretor de Turma

Maria Albertina Nunes Viana

Anexo 13-Pauta de Avaliação com as classificações finais de Geografia relativas ao 1º Período

Afixada em : __/__/__



3º Ciclo do Ensino Básico

3º Ciclo do Ensino Básico

Ano Escolar 2012 / 2013

9º ano, Turma W

1º Período (17-09-2012 a 14-12-2012)

Diretor(a)

401468 - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Pauta de Avaliação

(assinatura com selo branco ou carimbo)

| Nº | Nome do Aluno | Português | | 1.º Ling. Estrangeira - Inglês | | | Espanhol | | | História | | | Geografia | | | Matemática | | | Ciências Naturais | | | Ciências Físico-Químicas | | | Educação Visual | | | Educação Física | | | Téc. Inf. Comunicação | | | Educação Moral e Religiosa | | | Situação (1) |
|----|---|-----------|----|--------------------------------|----|----|----------|----|----|----------|----|----|-----------|----|----|------------|----|----|-------------------|----|----|--------------------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------------|----|----|----------------------------|----|----|--------------|
| | | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | E | FI | N | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Ana Sofia Pereira de Sousa | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | | | |
| 2 | Aluno A | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI |
| 3 | Beatriz Correia Soares | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 |
| 4 | Beatriz Inês Almeida Pinto | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 |
| 5 | Beatriz Levandeira Nogueira | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | 6 | 6 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 9 | 9 | 1 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 4 | 4 | 1 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 |
| 6 | Bruno Miguel Figueiredo Soares | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI |
| 7 | Bruno Ricardo Costa Martins | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI |
| 8 | Catarina da Silva Fonseca | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 |
| 9 | Catarina Leite Almeida | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 |
| 10 | Cláudia Raquel Silva Ribeiro Blanquet | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 |
| 11 | Aluno B | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 |
| 12 | Aluno E | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI |
| 13 | Aluno C | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI |
| 14 | Emanuel António Falcão Carneiro | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI |
| 15 | Inês do Sampaio Fontes Resende da Cunha | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 |
| 16 | João Pedro Vieira Magalhães | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI |
| 17 | Luís Carlos de Castro Vieira | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 |
| 18 | Luís Pedro da Costa Aurélio | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI |
| 19 | Margarida da Rocha Soares | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | a) | -- | -- | ST | -- | -- | ST | -- | -- | NI | |
| 20 | Mariana Isabel Almeida da Lima | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 |
| 21 | Aluno D | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 |
| 22 | Aluno F | 6 | 6 | 2 | 9 | 9 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 6 | 6 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 |
| 23 | Pedro Emanuel Teixeira Marques | -- | -- | 2 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI |
| 24 | Sara Machado Pinto Ferreira | 1 | 1 | 3 | 6 | 6 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 2 | 6 | 6 | 3 | 3 | 3 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 6 | 6 | 2 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | NI |
| 25 | Silvia Daniela Coimbra Bastos | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 |
| 26 | Sofia Daniela Ferreira Resende da Silva | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 |

Notas :
(1) Para registo de informação: Transferência de escola; Transfere/Não Transfere; Aprovado / Não Aprovado
NS = Não Satisfeito; SP = Satisfeito Pouco; ST = Satisfeito; SS = Satisfeito Bem; SM = Satisfeito Muito Bem
IN = Insuficiente; SF = Suficiente; BO = Bom; MB = Muito Bom
EF = Excelente; Faltas; M = Muito; do Turma; TR = Transferido; AM = Anulou Matrícula
NI = Não Inscrito; FT = Número de faltas dadas; FI = Número de faltas justificadas; N = Não
Nos 2º e 3º períodos, FT e FI correspondem ao número total de faltas dadas, desde o início do Ano Letivo.

Observações :
a) Sem elementos de avaliação.


Vila Nova de Gaia, 18 de Junho de 2013

O Diretor de Turma

Maria Albertina Nunes Viana

Anexo 13.1-Pauta de Avaliação com as classificações finais de Geografia relativas ao 2º Período

Afixada em : __/__/__



3º Ciclo do Ensino Básico

3º Ciclo do Ensino Básico
Ano Escolar 2012 / 2013

9º ano, Turma W

2º Período (03-01-2013 a 15-03-2013)

Diretor(a) _____

401468 - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

(assinatura com selo branco ou carimbo)

Pauta de Avaliação

| Nº | Nome do Aluno | Português | | | 1.º Líng. Estrangeira 1.º Inglês | | | Espanhol | | | Histórias | | | Geografia | | | Matemática | | | Ciências Naturais | | | Ciências Físico-Químicas | | | Educação Visual | | | Educação Física | | | Téc. Inf. Comunicação | | | Educação Moral e Religiosa | | | Situação (1) |
|----|---|-----------|----|----|----------------------------------|----|----|----------|----|----|-----------|----|----|-----------|----|----|------------|----|----|-------------------|----|----|--------------------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-----------------------|----|----|----------------------------|----|----|--------------|
| | | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | E | F | N | |
| 1 | Ana Sofia Pereira de Sousa | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 2 | Aluno A | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 3 | Beatriz Correia Soares | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | 3 | 3 | 2 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 2 | |
| 4 | Beatriz Inês Almeida Pinto | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 3 | 3 | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | |
| 5 | Beatriz Levandoira Nogueira | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 | 7 | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | |
| 6 | Bruno Miguel Figueiredo Soares | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 7 | Bruno Ricardo Costa Martins | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 8 | Catarina da Silva Fonseca | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 9 | Catarina Leite Almeida | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | |
| 10 | Cláudia Raquel Silva Ribeiro Blanquet | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 2 | -- | -- | 3 | 6 | 6 | 3 | 7 | 7 | 2 | 3 | 3 | 2 | 8 | 8 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | |
| 11 | Aluno B | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | |
| 12 | Aluno E | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 13 | Aluno C | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 14 | Emanuel António Falcão Carneiro | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 15 | Inês de Sampaio Fontes Rosende da Cunha | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | 2 | 2 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | |
| 16 | João Pedro Vieira Magalhães | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 17 | Luís Carlos do Castro Vieira | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 5 | |
| 18 | Luís Pedro da Costa Aurélio | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | NI | |
| 19 | Margarida da Rocha Soares | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | a) | -- | -- | SF | -- | -- | BO | -- | -- | NI | |
| 20 | Mariana Isabel Almeida Lima | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 21 | Aluno D | -- | -- | 2 | -- | -- | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | |
| 22 | Aluno F | 6 | 6 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 3 | 7 | 7 | 2 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 2 | 7 | 7 | 3 | 2 | 2 | 2 | -- | -- | 3 | -- | -- | 2 | |
| 23 | Pedro Emanuel Teixeira Marques | -- | -- | 2 | -- | -- | 5 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | NI | |
| 24 | Sara Machado Pinto Ferreira | 3 | 3 | 2 | 8 | 8 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 9 | 9 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 8 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | NI | |
| 25 | Silvia Daniela Coimbra Bastos | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | -- | -- | 5 | -- | -- | 5 | |
| 26 | Sofia Daniela Ferreira Resende da Silva | 1 | 1 | 3 | -- | -- | 5 | -- | -- | 4 | -- | -- | 4 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | 4 | -- | -- | 3 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 2 | 2 | 4 | -- | -- | 5 | |

Notas :

(1) Para registo de informação: Transfêrência de escola; Transfêrência / Não Transfêrência; Aprovado / Não Aprovado
NS = Não Satisfeiz; SP = Satisfeiz Pouco; ST = Satisfeiz; SF = Satisfeiz Bem; SM = Satisfeiz Muito Bem
IN = Insuficiente; SF = Suficiente; BO = Bom; MB = Muito Bom
EF = Exatidão Faltas; MT = Mudou de Turma; TR = Transferido; AM = Anulou Matrícula
N = Não Inscreto; FT = Número de faltas dadas; FI = Número de faltas injustificadas; N = Nível
nos 2º e 3º períodos, FT e FI correspondem ao número total de faltas dadas, desde o início do Ano Letivo.

Observações :

a) Avaliada no âmbito do artigo nº 21 do Decreto-Lei nº 3/2006 de 7 de Janeiro.

Vila Nova de Gaia, 18 de Junho de 2013

O Diretor de Turma

Maria Albertina Nunes Viana

**Anexo 13.2-Pauta de Avaliação com as classificações finais de Geografia
relativas ao 3º Período**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Cód. 40143

Turma 9º W Data: 06/06/2013 Disciplina: GEO

| Nº | Nome | Classificação |
|----|-------------|---------------|
| 1 | Ana | 5 |
| 2 | Aluno A | 3 |
| 3 | Beatriz S. | 3 |
| 4 | Beatriz P. | 5 |
| 5 | Beatriz N. | 3 |
| 6 | Bruno S. | 3 |
| 7 | Bruno M. | 3 |
| 8 | Catarina | 4 |
| 9 | Catarina A. | 3 |
| 10 | Cláudia | 3 |
| 11 | Aluno B | 3 |
| 12 | Aluna E | 4 |
| 13 | Aluno C | 3 |
| 14 | Emanuel | 4 |
| 15 | Inês | 5 |
| 16 | João | 3 |
| 17 | Luís V. | 4 |
| 18 | Luís A. | 3 |
| 19 | ----- | ---- |
| 20 | Mariana L. | 4 |
| 21 | Aluna D | 3 |
| 22 | Aluna F | 3 |
| 23 | Pedro | 4 |
| 24 | Sara | 3 |
| 25 | Sílvia | 5 |
| 26 | Sofia | 4 |

Anexo 14-Entrevista Final

- O que acharam desta experiência desenvolvida, ao longo do ano letivo, para vos ajudar a superar as dificuldades em História e Geografia?

Aluno A respondeu:

“Foi bom para mim, ajudou-me na realização dos testes e para melhorar a nota. Foi uma experiencia motivadora”.

Aluno B:

“Foi bastante útil porque ajudou para os testes e permitiu-me estudar de uma forma mais clara e organizada”.

Aluno C:

“Foi uma experiência motivadora, ajudou a esclarecer e a organizar alguns pontos menos claros e mais difíceis da matéria. Com o programa senti mais facilidade relativamente aos conteúdos temáticos de História e de Geografia.”

Aluna D:

“Foi uma experiencia importante e útil porque me ajudou a estudar melhor para os testes e a organizar a matéria. Através de esquemas é mais fácil estudar.”

Aluna E:

“Foi muito importante, pois ajudou-me muito a organizar o estudo para depois aplicar nos testes e feito nos computadores é mais motivador.”

Aluna F:

“Foi uma boa experiência porque me ajudou bastante na seleção e organização da matéria mais importante para estudar.”

- Relativamente ao programa *FreeMind* acharam que a sua utilização foi fácil, útil e atrativa?

Aluno F afirmou:

“No início tive dificuldades com o programa mas depois adaptei-me a ele. Mas que é um bom programa para elaborar esquemas e para depois estudar por eles, isso é.”

Aluno A:

“Não é muito fácil de utilizar no início para quem não conhece o programa mas depois ao praticar comecei a dominar um pouco melhor, mas é um programa atrativo e útil para a elaboração de esquemas.”

Aluno B:

“É útil e consideravelmente fácil de usar.”

Aluno C:

“É um programa útil mas no princípio senti alguma dificuldade em utilizá-lo.”

Aluna D:

“Depois de praticar acaba por ser fácil de utilizar e ao longo das sessões consegui adaptar-me. Para mim é um programa útil.”

Aluna E:

“Achei que é um programa fácil de utilizar e útil para fazer esquemas”.

Aluna F:

“No início achei a utilização do programa um pouco difícil mas depois com as várias experiências comecei a achar o programa mais fácil de utilizar. Sem dúvida é muito útil.”

- O que têm a dizer relativamente ao meu contributo ao longo destas sessões?

Aluno A afirmou

“A professora esteve sempre ao nosso lado e ajudou-nos sempre que precisava-mos em relação ao programa e para esclarecer dúvidas sobre a matéria. Gostei de trabalhar com a professora.”

Aluno B:

“A ajuda da professora foi muito importante, porque se não estivesse lá não conseguiríamos fazer os esquemas e perceber os conteúdos temáticos sozinhos”.

Aluno C:

“A professora ajudou-nos muito”.

Aluna D:

“A professora estava sempre pronta a ajudar-nos e estava preocupada para que conseguíssemos perceber a matéria. Gostei de trabalhar com a professora.”

Aluna E:

“Tenho a mesma opinião que o aluno C e gostei de trabalhar com a professora.”

Aluna F:

“Também gostei bastante de trabalhar com a professora porque estava sempre preocupada connosco e a ajudar-nos.”

- Se esta metodologia de trabalho se tivesse prolongada até ao final do ano letivo, acham que vos ajudaria ainda mais a superar as dificuldades em História e Geografia?

Os Alunos A, B, C, D, E e F afirmaram todos que *sim, e a outras disciplinas.*

- Então consideram que esta metodologia deveria ser aplicada a outras disciplinas? Quais?

Todos os alunos constituintes da amostra afirmaram que *sim*, ou seja, que esta metodologia deveria ser aplicada a outras disciplinas, *como por exemplo a português, matemática, ciências e físico-química*.

- Gostariam de repetir esta experiência no futuro?

Todos os alunos afirmaram que *sim*. “*Até porque gostamos muito de trabalhar nos computadores*”.